

# MASTEROPPGAVE

Emnekode:

MKL 310

Navn på kandidater:

Bjørn Tore Inderberg og Geir Gran

---

## Medvirkning mot sin virkning?

En studie av brukermedvirkningsprosessen i konseptfasen av et skolebygg.

---

Dato: 02.09.2019

Totalt antall sider: 88

## **Sammendrag**

Formålet med denne oppgaven er å undersøke hvordan aktørene som deltar i planlegging av en ny skole påvirker hverandre, prosessen, og om dette får konsekvenser for sluttproduktet. Som skoleeiere er kommuner i Norge ansvarlige for å gjennomføre gode brukermedvirkningsprosesser når skoler bygges. Gjennom å stimulere til refleksjon og interesse for brukermedvirkning, ønsker vi som forskere å belyse utfordringen norske skoler og kommuner står i.

Undersøkelsen er gjennomført som en kvalitativ studie med semi-strukturerte intervjuer. Vi intervjuet totalt 5 deltakere og foretok en dokumentanalyse av et sentralt styringsdokument. Dette dokumentet beskriver hvordan brukermedvirkning ved bygging av skoler i kommunen vi undersøkte skal gjennomføres.

Våre funn viser viktigheten av at de som deltar i slike brukermedvirkningsprosesser tilføres tilstrekkelig informasjon og kunnskap om feltet de skal inn i. Det er ikke opplagt at en lærer klarer å lese en plantegning like godt som en arkitekt. Her må man derfor tilstrebe å legge til rette for at det kan deles kunnskap og erfaring mellom fagene som er involvert i medvirkningsprosessen. I tillegg er det viktig at brukerne blir tatt på alvor i prosessen, at synspunktene og innspillene blir hørt og tatt til følge, der det er relevant.

## **Forord**

Denne masteroppgaven er blitt til gjennom undring – en undring over hvordan brukermedvirkningsprosessene foregår når en ny skole skal bygges – en plass i skjæringspunktet mellom arkitekten, prosjektlederen og pedagogen.

Det er forfatterne av denne avhandlingen, Bjørn Tore og Geir, som sammen med veileder Robert Bye, har stått for undringen. Det passet jo derfor ganske bra at Bjørn Tore har utvikling og bygging av videregående skoler som sitt daglige virke i Trøndelag fylkeskommune, mens Geir, som jobber ved Nord universitet, er pedagog og har fra tiden som lærer selv vært med i bygging av en ny ungdomsskole. Det var også beleilig at veileder Robert har stor kunnskap og interesse innenfor feltet.

Ellers er det på sin plass å rette en stor takk til våre samboere og barn for utvist tålmodighet.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>i</b>
<b>Forord</b> .....	<b>ii</b>
<b>Kapittel 1. Innledning, emnets aktualitet</b> .....	<b>1</b>
1.0 Brukermedvirkning i et historisk perspektiv .....	2
1.1 Kommunens ansvar for å sikre aktiv brukermedvirkning .....	3
1.2 Pedagogikkens påvirkning på skolebygget.....	3
1.3 Skolebygg i Norge: Investeringsutgifter, barneforøkelse og skolestørrelse .....	5
1.4 Innledning til vår case - casebeskrivelse .....	5
1.5 Introduksjon av casens deltakere - aktørene.....	7
1.6 Problemformulering .....	9
1.7 Avgrensning .....	10
1.8 Oppgavens oppbygging - leseveiledning .....	10
<b>Kapittel 2 – Forskning på feltet</b> .....	<b>12</b>
2.0 Innledning.....	12
2.1 Medvirkning i Lov om planlegging og byggesaksbehandling .....	12
2.2 Fra den norske modellen til brukermedvirkning .....	12
2.4 Brukermedvirkning ved utvikling av skolebygg .....	14
2.5 Fysisk læringsmiljø.....	15
<b>Kapittel 3. Teori</b> .....	<b>17</b>
3.0 Innledning.....	17
3.1 Kunnskap og kunnskapsutvikling – teoretisk perspektiv .....	18
3.2 Interesser, konflikt, makt og maktutjevning.....	19
3.3 Aktør-nettverksteori (ANT) - teoretisk perspektiv .....	21
3.4 Inskripsjoner og translasjoner .....	23
3.5 Obligatorisk passeringspunkt og blackboxing .....	25
3.6 Irreversibilitet og intermedatorer .....	26
3.7 Oppsummering .....	27
<b>Kapittel 4. Metodisk tilnærming</b> .....	<b>28</b>
4.0 Innledning.....	28
4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted.....	28
4.2 Metodevalg og forberedelse til undersøkelse .....	29
4.3 Gjennomføring av intervju.....	32
4.4 Analyse av datamaterialet .....	33

4.5 Validitet og reliabilitet.....	35
4.6 Etiske betraktninger .....	36
<b>Kapittel 5. Analyse - premissgivere for gjennomføring av konseptfasen .....</b>	<b>37</b>
5.0 Innledning.....	37
5.1 Politiske føringer om skolens innhold og ivaretagelse av lokalsamfunnet .....	37
5.2 Rådmannens fagstab som skoleutvikler.....	41
5.3 Å standardisere skoler til bydelsskoler .....	45
5.4 Visjon – en hjelper for utvikling av skolebygg?.....	47
5.5 Oppsummering.....	50
<b>Kapittel 6. Analyse – gjennomføring av brukermedvirkningsprosessen.....</b>	<b>51</b>
6.1 Profesjon og rolle – medvirkningsprosess i brukergruppen.....	51
6.2 Medvirkningsprosess for skolens brukere.....	54
6.3 Medvirkningsprosess for eksterne brukere.....	56
6.4 Oppsummering.....	59
<b>Kapittel 7. Analyse – etter konseptfasen – ble aktørenes interesser ivaretatt? .....</b>	<b>60</b>
7.0 Innledning.....	60
7.1 Nye rammer krever ny kunnskap.....	60
7.2 Medvirkningsprosessen – refleksjon over avsluttet konseptfase .....	63
7.3 Skinnprosess, reell medvirkning eller noe midt imellom?.....	66
7.4 Oppsummering.....	68
<b>Kapittel 8. Oppsummering av våre funn .....</b>	<b>70</b>
8.1 Hvordan gjennomføre brukermedvirkningsprosesser? .....	72
8.2 Videre forskning .....	74
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>75</b>
<b>Vedlegg 1: Samtykkeerklæring intervju .....</b>	<b>78</b>
<b>Vedlegg 2: Intervjuguide .....</b>	<b>80</b>

## **Kapittel 1. Innledning, emnets aktualitet**

Denne oppgaven skal handle om brukermedvirkningsprosesser ved bygging av en ny skole i en kommune i Norge. Vi har valgt å anonymisere både brukere, skole og kommune. For lesbarhetens skyld har vi gitt skolen og kommunen fiktive navn. Vi tar deg derfor med på en reise til Granberg skole i Granli kommune. Her vil du etter hvert bli bedre kjent med en arkitekt, en prosjektleder fra kommunen, en skoleleder og to pedagoger gjennom intervjuene vi har gjort med disse, og den påfølgende analysen av disse intervjuene. Alle disse har vært en del av ei brukergruppe. Det satt også flere aktører i brukergruppa. SFO – leder, elever og representanter for eksterne aktører, som korps og idrettslag. Disse hadde vi ikke kapasitet til å intervju i dette prosjektet. Likevel blir de aktørene vi ikke har intervjuet også nevnt i intervjuene. På den måten blir de også en del av dette prosjektet.

Brukergruppa har hatt mer eller mindre jevnlig møter gjennom hele prosessen. Disse møtene har foregått på forskjellige plasser, alt etter behov. Noen møter har foregått på skolen, mens andre har foregått hos arkitekten. Deltakerne har i forkant av møtene fått oppgaver som løses eller informasjon som skal innhentes. Deltakerne i brukergruppa har vært i full jobb i hele prosjektperiode. Det betyr at oppgavene knytta til brukermedvirkningsprosessen har kommet i tillegg til ordinær jobb.

Når Granli kommune bygger skoler, forholder de seg til et styringsdokument. Dette er et omfattende dokument, som sier noe om hvordan brukermedvirkningen skal foregå i kommunen. I tillegg sier dokumentet også noe arealbruk og pedagogikk. Dokumentet er utarbeidet av en gruppe bestående av skoleledere fra Granberg kommune, i tillegg til en del eksterne fagpersoner. Dokumentet er politisk behandlet, og fungerer som en veileder når Granberg kommune bygger skoler. Dokumentet ble vedtatt på slutten av 2000 – tallet og revideres med ujevne mellomrom. Styringsdokumentet vil også bli analysert.

Gamle Granberg skole ble bygd ikke lenge etter andre verdenskrig, og besto av et hovedbygg med flere mindre bygg. Skolen ble pusset opp på 80-tallet. På 2000-tallet besluttet Granli kommune å bygge ny skole. Den gamle skolen var nedslitt, og bygningsmassen sto ikke lengre i stil til pedagogikken skolen ønsket å praktisere. Elever og lærere flyttet inn i midlertidige lokaler ikke langt unna mens den gamle skolen ble revet. Den nye skolen ble reist på samme tomt som den gamle skolen sto på, men lagt litt annerledes i terrenget.

Nye Granberg skole er tatt i bruk i løpet av de siste 5 årene, og fremstår som et flott og moderne bygg. Bygget ligger fint i terrenget og fanger blikket til alle som måtte komme forbi.

Av størrelse og antall elever kan vi si at skolen er over gjennomsnittet stor etter norsk standard. Av forskjellige årsaker ble hele prosjektet avkortet med ett år. Avkorting kom i konseptfasen, altså i den tidlige planleggingsfasen av skolebygget. Prosjektet skulle også vise seg å koste en god del mindre enn hva det var budsjettert med.

### ***1.0 Brukermedvirkning i et historisk perspektiv***

Brukermedvirkning startet imidlertid ikke med skolebygg. Derfor kan det være greit å ta et historisk tilbakeblikk på brukermedvirkning for å finne opprinnelsen til dette. For å finne de første sporene etter brukermedvirkning i Norge, må vi helt tilbake til 1899 og 1900, da henholdsvis LO og NHO ble stiftet. Etableringen av disse to motpolene i norsk arbeidsliv ledet i 1935 til opprettelsen av Hovedavtalen mellom nettopp LO og NAF (<https://snl.no/.search?query=Hovedavtalen>).

Med Hovedavtalen ble grunnlaget for den norske modellen, trepartssamarbeidet, lagt. Trepartssamarbeidet er betegnelsen på samarbeidet mellom arbeidsgiverorganisasjoner, arbeidstakerorganisasjoner og staten (<https://snl.no/trepartssamarbeid>).

Hovedavtalen førte etter hvert til at arbeidstakere blant annet fikk muligheten til være representert i styrene på egen arbeidsplass, og dermed være med å øve innflytelse over egen arbeidssituasjon i større grad enn tidligere (snl.no).

På 1960 – tallet ledet Einar Thorsrud det såkalte Samarbeidsprosjektet mellom LO og NAF. Disse forsøkene var først finansiert av LO og NAF, men etter hvert tok staten over dette ansvaret. Et hovedpoeng med dette arbeidet ble etter hvert at de psykologiske jobbkravene skulle ivaretas, altså behovet for innhold, læring, variasjon i jobben og mulighet til å være med og ta beslutninger i forhold til egen arbeidshverdag arbeidet (Bungum et al., 2015). Fire større bedrifter var involvert i dette arbeidet; Christiania Spigerverk, Hunsfoss fabrikk, NOBØ og Norsk Hydro. Av forskere ble dette arbeidet betraktet som en ubetinget suksess (Bungum et al., 2015). Disse forsøkene viste seg også å styrke samholdet mellom ansatte og ledelse. Begrep som bedriftsdemokrati, medbestemmelse og medvirkning ble alminneliggjort med dette arbeidet (Bungum et al., 2015). Samarbeidet mellom partene utviklet seg, og arbeidsmiljø og medbestemmelse ble etter hvert regulert gjennom Lov om arbeidervern og medbestemmelse, en lov vi i dag kjenner som Arbeidsmiljøloven.

### ***1.1 Kommunens ansvar for å sikre aktiv brukermedvirkning***

Når nye skoler planlegges i dag, er det ifølge § 5-1 Medvirkning i Lov om planlegging og byggesaksbehandling (Plan- og bygningsloven), krav til sikring av medvirkning fra alle berørte interesser. Det betyr at også aktører uten direkte tilknytning til skolen har krav på å bli hørt i prosessen. Dette kan for eksempel være frivillige organisasjoner, korps og idrettslag. Mange kommuner satser stort på å gjøre skolene til sosiale samlingspunkt i lokalsamfunnet, også utenfor det som defineres som skoletid. For brukermedvirkningsprosessene rundt bygging av nye skoler betyr dette at langt flere aktører blir involvert, med de utfordringer det byr på. Samtidig kan dette være med på å styrke prosessen, da eksterne aktører kan ha gode bidrag å komme med.

Det kan også ligge et samfunns – og klimaargument i å bygge skoler som brukes utenfor skolens ordinære åpningstider. Ved å legge til rette for at frivillige organisasjoner og idrettslag kan bruke skolens anlegg på ettermiddag, kvelder og helger vil dette bidra til en mye bedre utnyttelse av skolens arealer, noe som kan medføre at disse frivillige organisasjonene slipper å investere i egne anlegg. Dermed kan dette være en innsparing for kommunene i tillegg til at det kan bidra positivt i forhold til klima.

### ***1.2 Pedagogikkens påvirkning på skolebygget***

Hvilke krefter har bidratt til at skolebyggene opp gjennom tidene er blitt som de er? Er det slik at lærerne alltid har hatt et ord med i laget når skoler skal bygges? For å bedre forstå den norske skolebygg-tradisjonen kan det være nyttig å ta et historisk tilbakeblikk, og se på hvordan trender og læreplaner har bidratt til denne utviklingen. Det kan gi oss en bedre forståelse av hvorfor skolebyggene er blitt som de er i dag.

I 1739 ble allmueskolen, det vi i dag kjenner som grunnskolen, innført i Norge. Med den kom også vår første lov om skoleplikt. På landsbygden ble omgangsskolen praktisert, mens de større byene etter hvert fikk bygd monumentale skolebygg (Ulleberg, 1996)

På 70 – tallet ble det moderne å bygge åpne skoler (Baune, 2007). Dette var i all hovedsak en reform forankret i pedagogikken. Ideen var at elevene skulle være i sentrum, og tanken om at elevene skulle lære å lære, såkalt metalæring, var sentral. Åpne skoler ble populære da dette skulle bidra til å løse utfordringene med det vi dag kaller tilpasset opplæring. Det skulle



imidlertid ikke gå lenge før det viste seg at de åpne skolene ikke fungerte så godt som tiltenkt. Mange skoler fikk blant annet problemer med støy og uro. Resultatet ble at de åpne arealene ble bygd inn med mer eller mindre permanente løsninger (Vinje, 2011a).

Etter inspirasjon fra det svenske “Skola 2000”, som var en ide om å bygge større baser med tilhørende grupperom, ble det også her til lands bygd mange baseskoler på 2000 – tallet. Det er noe uenighet om den egentlige opprinnelsen til at det var ønskelig med denne skoletypen i Norge, og i all hovedsak peker Vinje (2013) på to forklaringer. Den første forklaringen beror på at Kunnskapsløftet, som ble tatt i bruk i 2006, stilte nye krav til hvordan lærere skulle undervise og samarbeide, noe som førte til ønsket om andre fysiske rammer for undervisningen. Altså et ønske fra lærerne. Den andre forklaringen dreier seg om at baseskolene er en skoletype som foretrekkes av skoleeiere, fordi disse legger til rette for større fleksibilitet i forhold til endringer i elevtall, og dermed mer økonomisk drift (Vinje 2013).

I de seinere årene har transparens, ved blant annet å bruke mye glass både innvendig og utvendig i skolebygg, vært et mye omdiskutert tema. Emnet er debattert i media, og også i Facebook-grupper for lærere. Et sitat fra Facebook-gruppa “Status lærer”, som har over 20 000 medlemmer, som omhandler temaet;

*«Glassvegger blir et vindu som gjør at det som er utenfor påvirker det som skjer i klasserommet, men er samtidig en vegg som gjør det vanskelig for læreren å gripe fatt i det utenfor som kanskje forstyrrer».*

Dette sitatet gjenspeiler i noen grad debatten på Facebook, og det gis inntrykk av at glass i mange tilfeller ikke fungerer så bra. Debatten peker også på at det er mangel på medbestemmelse fra lærerne sin side i forhold bruk av glass.

### ***1.3 Skolebygg i Norge: Investeringsutgifter, barneforøkelse og skolestørrelse***

Økonomi vil være et diskusjonstema i alle byggeprosjekt. Det gjelder også for prosjektet vi ser på. Økonomien kan være en faktor som bidrar til å påvirke en byggeprosess i en bestemt retning. I et brukermedvirkningsperspektiv kan derfor økonomi være et interessant tema å se nærmere på.

Tall fra Statistisk Sentralbyrå viser at norske kommuners investeringsutgifter er doblet fra 30 milliarder i 2003 til 63 milliarder i 2016. Det blir investert mest i grunnskole, som utgjør 19% av den totale investeringen. Størstedelen av dette finansieres gjennom lånte penger.

Deler av økningen skyldes sannsynligvis et etterslep på vedlikehold av skolebygninger.

Fra 2012 til 2015 har antallet barn i grunnskolen økt, og det kan argumenteres for at denne økningen også har tvunget fram økte investeringer på skolebygg.

Framskrivinger for befolkning fra SSB viser at antallet barn i alderen 6 til 16 år vil fortsette å øke fram til 2025, for deretter å flate ut. Dette betyr at norske kommuner investerer mer i skolebygg enn noensinne (<https://www.ssb.no/offentlig-sektor/artikler-og-publikasjoner/kraftig-okning-i-kommunenes-investeringsutgifter>).

Et annet utviklingstrekk vi ser de seinere årene, er en sentralisering av skoler. Mindre grendeskoler legges gjerne ned og elevene busset til kommunesenteret. Dette har gjort sitt til at skolestørrelsene øker, mens antallet skoler naturlig nok reduseres. I takt med at barnetallet øker vil også behovet for nybygg, ombygging og utvidelse av skoler komme.

### ***1.4 Innledning til vår case - casebeskrivelse***

Som nevnt bruker norske kommuner mye penger på nye skolebygg. De største kommunene har etter hvert utviklet både dokumenter og organisering for å svare på behovet for investeringer i nye skolebygg. Oslo kommune har for eksempel etablert et eget kommunalt foretak, Undervisningsbygg Oslo KF, som utvikler, bygger, drifter og forvalter alle skolebygg i kommunen. Bergen, Stavanger og Trondheim kommuner har alle tre vedtatt skolebruksplaner hvor viktigheten av brukermedvirkning ved bygging av nye skoler understrekes. Bergen kommune skriver i sin "Skolebruksplan 2016 – 2030", side 23 følgende:

*«For aktørene som er involvert i utforming av byggprosjekter må prosessen starte enda tidligere. Det anbefales at skolen «øver» på noen av de nye pedagogiske og didaktiske utfordringene de møter, i god tid før de flytter inn i nybygget.»*

Her understreker Bergen kommune hvor viktig det er med tidlig involvering, samtidig som det understrekes hvor viktig det er for lærerne å forstå hvordan skolebygget best kan utnyttes til formålet.

Stavanger kommune understreker i sitt “Arealnormer for nye skolebygg 2014”, side 11 i kapittelet “Brukermedvirkning” følgende:

*«Erfaringene viser at valg av planløsninger i et skoleanlegg griper dypt inn i den pedagogiske tenkningen og praksis på den enkelte skole. Utbygging på en skole er derfor noe langt mer enn et byggeprosjekt. Pedagogisk praksis i tråd med gjeldende læreplantenkning og utformingen av skolearealene må gå hånd i hånd.»*

Her viser Stavanger kommune til at pedagogikken må kobles på ved utvikling av nye skoler.

Trondheim kommune vier et helt kapittel i sitt “Funksjons - og arealprogram for kommunale skoleanlegg i Trondheim” til brukermedvirkning, og påpeker viktigheten av at brukermedvirkningen starter på et tidlig stadium.

I likhet med landets største kommuner har også kommunen vi undersøker, Granli kommune, utarbeidet et styringsdokument, som sier noe om hvordan brukermedvirkningen ved bygging av nye skoler skal foregå. Styringsdokumentet slår fast at brukerne skal involveres så tidlig som mulig, og påpeker at mulighetene for reell medvirkning er størst i en tidlig fase, altså konseptfasen. Dette er en av årsakene til at vi ønsker å se på nettopp konseptfasen i vårt prosjekt.

Videre skisserer Granli kommune et prosjekt hvor det etableres en brukergruppe, hvor prosjektleder sitter sammen med skolens enhetsleder, representanter for skolens personale, elever og arkitekt. Prosjektlederen rapporterer til skoleeier. Videre blir også representanter for aktører i nærmiljøet invitert med inn i brukergruppa. Dette har vært retningsgivende i forhold til vårt utvalg av intervjuobjekter.

Vi skulle gjerne ha intervjuet alle deltakere i brukergruppa, i tillegg til representanter fra nærmiljøet, men på grunn av begrenset tidsramme i en slik masteroppgave har vi sett oss nødt til å begrense omfanget noe. Vi har derfor valgt å intervju kommunens prosjektleder, en av skolens involverte ledere, to av skolens pedagoger og arkitekten. I tillegg vil styringsdokumentet Granli kommune bruke få en sentral plass i oppgaven.

## *1.5 Introduksjon av casens deltakere - aktørene*

I dette avsnittet gir vi en nærmere presentasjon av aktørene i avhandlingen vår. Det kan være med på å gi en bedre oversikt over oppgaven, og en bedre forståelse når vi kommer til analysen.

Som tidligere nevnt ble styringsdokumentet politisk vedtatt i Granli kommune sent på 2000-tallet, etter en lengre programrunde internt i kommunen. Styringsdokumentet legger premisser for hvordan skolene i Granli kommune skal bygges. Dokumentet revideres med ujevne mellomrom, og det benyttes blant annet erfaringer fra de sist bygde skolene i dette arbeidet. Ideen er at styringsdokumentet på denne måten hele tiden skal speile det siste innen skolebygg og pedagogikk.

Styringsdokumentet problematiserer flere temaer. Det første handler om hvordan det fysiske bygget kan støtte opp under pedagogikken. Her omtales hvordan de fysiske omgivelsene kan legge til rette for varierte arbeidsmetoder og tilpassa opplæring. Dokumentet omtaler også hvordan bygget kan bidra til et trygt og godt psykososialt miljø.

Styringsdokumentet sier også noe om areal og funksjon. Her handler det mye om kvadratmeter pr elev og størrelse på alt fra klasserom til spesialrom. Vi finner også en god del om hvordan selve brukermedvirkningsprosessen skal organiseres og gjennomføres, og hvem som bør være med i prosessen. Fokuset er særlig på den tidlige fasen, altså før byggingen av skolen starter. Til slutt gir dokumentet en del føringer for i hvilken retning det er ønskelig å utvikle skolene i Granli kommune. Med dette ønsker Granli kommune at kommunens skoler er mer like enn ulike, samtidig som det er et ønske om å ivareta det kreative og innovative i prosessen. Sambruk, samlokalisering og samhandling med nærmiljøet er et annet punkt som får plass. Dokumentet fremstår gjennomarbeidet, og kan fungere godt som en veileder for alle som involveres når en ny skole skal bygges.

Granli kommune har visjoner og målsettinger for hvordan utviklingen av kommunen skal foregå. Gjennom styringsdokumentet kommer kommunens visjon for utviklingen av skolesektoren til syne. Vi funderte på om det var utarbeidet en egen visjon for det prosjektet vi så på. Dette var noe vi spurte om i intervjuene. Den av våre intervjuobjekter som hadde reflektert mest over dette var nok skolelederen. Han sier følgende om visjonen for den nye skolen;

*«... praktisk - estetiske fag, praktisk variert i forhold til metode, var en visjon i forhold til det*

*nye bygget. At det var fleksibelt nok og at aldersblandingen ble ivaretatt siden vi skal fungere som en NN-skole i ganske mange år.”*

*“... en skole som var bygd for fremtiden og i så stor grad som mulig en innovativ skole. Ellers var visjonen det å få bruke uteområdet som vi alltid har vært stolte av.»*

Vi så for oss at en godt innarbeidet visjon for prosjektet kunne være noe som kunne sette et avtrykk i det ferdige bygget. Derfor valgte vi å ha fokus på visjon og følge opp dette i intervju og analysen.

I tråd med retningslinjene i styringsdokumentet ble det, som tidligere nevnt, etablert en brukergruppe for prosjektet. I denne gruppa sitter prosjektleder fra Granli kommune, arkitekten, en representant fra skolens ledelse, representanter for personalet ved Granberg skole, FAU - leder, hovedverneombud, nærmiljørepresentanter og elever. For forståelsen av prosjektet kan det være greit med en nærmere beskrivelse av aktørene som ble intervjuet.

Først prosjektlederen. Han representerer skoleeier og er ansatt i fagstaben hos rådmannen i Granli kommune. Han skal lede prosjektet og rapportere til kommunens administrative og politiske ledelse. Han sitter også med inngående kjennskap til styringsdokumentet og skal ivareta brukermedvirkningen gjennom alle fasene i prosjektet. Ansvar for at prosjektet gjennomføres etter planen hviler på prosjektlederen siden han er fagstaben sin forlengede arm.

Skolelederen ved Granberg skole har ingen erfaring fra slike byggeprosjekter. Dette er første gang han får muligheten til å være med å bygge en ny skole, og det synes han er et privilegium. Hans ansvarsområde er å sørge for at ansatte og elever ved skolen blir hørt samtidig som han må opprettholde daglig drift ved skolen. Det kan være krevende å balansere disse oppgavene. Som vi har sett tidligere i dette kapittelet har skolelederen en visjon for prosjektet.

I tillegg til seg selv har skolelederen tatt med seg to av sine pedagoger, pedagog 1 og pedagog 2. Disse to har heller ingen erfaring med bygging av skoler. De to pedagogene representerer de andre ansatte og skal tale deres sak i brukergruppa, sammen med skolelederen. Samtidig står både skolelederen og de to pedagogene i full jobb.

Arkitekten kommer fra et større arkitektfirma, som har utvikling av skolebygg som ett av sine hovedområder. Arkitekten har erfaring fra andre skoleprosjekter i Granli kommune og kjenner styringsdokumentet inngående.

Dette var en kort beskrivelse av de involvert aktørene vi har intervjuet. Det sitter selvfølgelig flere i brukergruppa. Der finner vi elever, FAU-lederen og eksterne aktører. Med eksterne aktører snakker vi her om korps og idrettslag. Av tids – og kapasitetsmessige årsaker hadde vi ikke anledning til å intervju flere av aktørene.

### ***1.6 Problemformulering***

Formålet med denne oppgaven er å undersøke hvordan aktørene som deltar i planlegging av en ny skole påvirker hverandre, prosessen, og om dette får konsekvenser for sluttproduktet. Det er i konseptfasen man vanligvis legger opp til størst brukermedvirkning, og det er denne fasen av prosjektet vi er interesserte i å fremskaffe data på. Intervjuene gir også noen svar på hvordan skolebygget har fungert den første tiden etter at det ble tatt i bruk. Det har derfor vært interessant å se dette opp mot hva som lå som forutsetninger ved oppstarten av konseptfasens. På denne måten gir intervjuene våre oss også noe informasjon om hvilken opplevelse respondentene har av det nye skolebygget. Da problemformuleringen skulle utarbeides var også dette noe vi ønsket å ta hensyn til. Problemformuleringen ble derfor to-delt, hvor den ene delen omhandler premiss for gjennomføring av konseptfasen, mens den andre omhandler hvordan interessene til aktørene ivaretas etter at konseptfasen er over.

Vår problemformulering er som følger:

**Hvordan blir de ulike aktørenes interesser ivaretatt i en brukermedvirkningsprosess når en ny skole planlegges, og hvordan blir de samme interessene ivaretatt når konseptfasen er over og skolen skal bygges?**

## ***1.7 Avgrensning***

Å bygge en skole er en lang og komplisert prosess, alt fra planlegging og konseptutvikling, til ferdig bygg. På grunn av både tid og omfang har vi ingen mulighet til å se på hele denne prosessen. Derfor har vi valgt å konsentrere oss om konseptfasen, fasen hvor bygget planlegges og utvikles, og hvor pedagoger og andre aktører har mulighet til å sette sitt preg på bygget.

## ***1.8 Oppgavens oppbygging - leseveiledning***

I kapittel 2 gir vi en kort oversikt over aktuell forskning innen brukermedvirkning, der nedslagsfeltet er generell brukermedvirkning, brukermedvirkning på skolebygg, og forskning innenfor andre fagfelt som kan ses i sammenheng med vår case.

I kapittel 3 presenterer vi det teoretiske rammeverket vi har forholdt oss til. Som et grunnlag for vårt teoretiske perspektiv benytter vi kunnskapsutviklingsteori som omhandler ulike perspektiver på kunnskap og kunnskapsutvikling. For å få et annet perspektiv på prosessen vi skal analysere har også benyttet ANT, aktør-nettverksteori som analyseverktøy. Aktør-nettverksteorien beskriver hvordan aktører i samfunnet påvirker hverandre, og skiller ikke mellom humane og non-humane aktører.

I kapittel 4 gjør vi rede for metode og vitenskapsteoretisk ståsted. Vårt vitenskapsteoretiske perspektiv har et konstruktivistisk tanke sett, der vi forholder oss til mennesker, deres meninger og subjektive oppfatninger (Justensen og Mik-Meyer, 2010).

I kapittel 5, 6 og 7, som er analysekapitlene, belyser vi våre funn og ser dette opp mot teori og tidligere forskning på feltet. Vi innleder analysekapitlene ved å se på hvilke premisser som lå til grunn for konseptfasen, og hvordan dette ble ivare tatt under brukermedvirkningen. Til slutt ser vi på om aktørenes interesser ble ivare tatt også etter at konseptfasen var over, og om dette eventuelt påvirker hverdagen til lærerne etter at skolen ble tatt i bruk.

I kapittel 8 oppsummerer vi våre hovedfunn fra analysekapitlene der vi trekker frem positive og negative funn ved gjennomføring av brukermedvirkningen i konseptfasen. Vi viser også til anbefalinger for videre arbeider innen brukermedvirkningsprosesser tilknyttet utvikling av skolebygg, der disse kan bidra til en mer reell brukermedvirkning. Til slutt ser vi på videre

arbeid, der vi viser til hva som kan være interessante forskningsområder og tema for videre forskning innenfor vårt valgte emne, brukermedvirkning innen utvikling av skolebygg.



## **Kapittel 2 – Forskning på feltet**

### ***2.0 Innledning***

Hvordan skal vi opparbeide oss innsikt i hva som venter oss i arbeidet med denne masteroppgaven, og hva finnes av forskning på feltet? Hva eksisterer av kunnskapsforståelse innen brukermedvirkning, og hva vi kan benytte av empiri ved gjennomføring av analysen? Brukermedvirkning innen planlegging av skolebygg er lovpålagt, og vi starter med å se nærmere på den generelle brukermedvirkningen innen offentlige bygg som er nedfelt i “Lov om planlegging og byggesaksbehandling”. Vi ser deretter på hva som finnes av forskning innen brukermedvirkning for utvikling av bygg og skolebygg i Norge og ellers i verden.

### ***2.1 Medvirkning i Lov om planlegging og byggesaksbehandling***

§ 5-1 Medvirkning i Lov om planlegging og byggesaksbehandling (plan- og bygningsloven) skal sikre aktiv medvirkning. Vi gjengir paragrafen i sin helhet:

*«Enhver som fremmer planforslag, skal legge til rette for medvirkning. Kommunen skal påse at dette er oppfylt i planprosesser som utføres av andre offentlige organer eller private.»*

*«Kommunen har et særlig ansvar for å sikre aktiv medvirkning fra grupper som krever spesiell tilrettelegging, herunder barn og unge. Grupper og interesser som ikke er i stand til å delta direkte, skal sikres gode muligheter for medvirkning på annen måte.»*

Denne paragrafen er grunnmuren for brukermedvirkningen i vår case, der styringsdokumentet legger premiss for hvordan en ny skole kan planlegges og bygges. Lovgivningen viser til krav, men ikke til hvordan disse skal oppfylles. Dette er utbygger sitt ansvar å ivareta.

### ***2.2 Fra den norske modellen til brukermedvirkning***

I dette kapittelet skal vi se på hvilken overføringsverdi den norske modellen kan ha til vår case.

Med artikkelen “*Den norske modellen og regionalisering av forskningen: Et nytt utviklingstrinn eller styrt avvikling?*” (Finsrud, 2009), har Henrik Finsrud forsket på den norske modellen. Finsrud finner at samspill på organisasjonsnivå fremstiller en essens i det

som kalles den norske modellen, og ser på dette som et betydningsfullt konkurransefortrinn for norsk næringsliv. Forskningen tar utgangspunkt i at et velfungerende organisasjonssamarbeid ikke er forhåndsbestemt, men danner en sammensveiset kunnskapsbase som hovedpartene i norsk arbeidsliv har basert seg på i over 40 år.

Finsrud (2009) viser til hvordan den norske modellen tirres av tidvis regionalisering av utviklingsorientert arbeidslivsforskning. Forskningen viser til hovedfunnene i nasjonale FoU-programmer fra oppstart av samarbeidsforsøkene rundt 1960-tallet og frem til Forskningsrådets hovedsatsing på forskning og innovasjon i norske regioner (VRI). VRI skal ivareta både regionale prioriteringer, behov og fortrinn, og nasjonale strategier for FoU og innovasjon.

Ruben Andre Bærheim argumenterer i sin masteroppgave, med tittel *“Brukermedvirkning – Fleksibelt, flytende & faglig. En studie av brukermidvirkningsforståelse og - praksis i det sosiotechniske landskapet”* (Bærheim, 2016), for hvordan den norske modellen har sørget for at brukermidvirkning er blitt nedfelt i lover og regelverk.

Bærheim (2016) problematiserer i oppgaven hvordan et arkitektfirma og et IKT-firma, som begge kjører brukermidvirkningsprosesser mot sine kunder, blir utfordret når det ene firmaet blir den andres kunde. Oppgaven viser at brukermidvirkning kan oppfattes på mange forskjellige måter. Nettopp dette understrekes av Robert Bye, som i sin doktorgradsavhandling med tittel *“Lærende bygninger - Nøkkelferdige brukere? Bruk, brukermidvirkning og energieffektivisering i yrkesbygg”* (Bye, 2008), argumenterer for at det ikke finnes mange retningslinjer for hvordan brukermidvirkningen skal foregå.

Bye (2008) argumenterer for at en passe løs og vid definisjon av brukermidvirkning i byggeprosessen kan være i hvilken grad, og på hvilken måte, brukerne blir gitt mulighet til å være med og forme sine fysiske omgivelser. Bye (2008, s.26) argumenterer videre for at det knyttes en kobling mellom bygg og bruker til et hybridkollektiv:

*«Dette innebærer at en ser på bygget som en iscenesettelse av et mangfold av relasjoner mellom både menneskelige og ikke-menneskelige aktører som opprettholder og endrer bygget i sosial, materiell og symbolsk forstand. Bygget eksisterer ikke for seg selv, men er avhengig av de andre aktørene som er med på å samprodusere hybridkollektivet. Et bygg uten brukere er selvsagt fremdeles et bygg, men det er gjennom bruk det gis betydning».*

Bygg og brukere som lærende tillegger både bygg og brukere ferdigheter, og åpner på denne måten opp for at konseptfasen i bygging av en skole kan betraktes som en læringsprosess mellom det planlagte bygget og brukerne. Konseptfasen kan da betraktes som et samspill mellom mennesker og materialitet, hvor planene konstrueres, dekonstrueres, utvikles og stabiliseres.

Amirhossein Heravi, Vaughan Coffey og Bambang Trigunaryah argumenterer i sin artikkel, med tittel "*Evaluating the level of stakeholder involvement during the project planning processes of building projects*" (Heravi et al, 2015) for at de eksterne aktørene legger opp til å stille med de nødvendige ressursene, og kan få muligheten til å kontrollere samspillet og ressursstrømmene i et nettverk. De har til slutt også sterk innvirkning på en organisasjons overlevelse, og derfor bør passende styring og involvering av sentrale aktører være en viktig del av enhver styringsplan. Forskningens datagrunnlag tar utgangspunkt i en spørreundersøkelse distribuert til ca. 200 boligbyggfirma i Australia.

Heravi et al (2015) omtaler engasjementnivå som forbedring av aktørenes deltakelse. Studien undersøker videre nivået av involvering av fire viktige nettverk i forskjellige faser av planleggingsprosessen, der eiere og prosjektledere har det høyeste, og der entreprenører har det laveste engasjementet i prosessen. Heravi et al (2015) viser også til behovet for å forbedre effektiviteten til aktørenes involvering i innledende- og planleggingsfaser.

## **2.4 Brukermedvirkning ved utvikling av skolebygg**

Maren Hulbak argumenterer i sin masteroppgave med tittel «*Verdi for brukere av universitets- og høgskolebygg – Effekten av brukermedvirkning på brukerverdien*» (Hulbak, 2016), for at et skolebygg må være tilpasset oppgaven det skal brukes til, der det er viktig å kartlegge de ulike brukerne og legge opp til brukermedvirkning i byggeprosjektets tidlige fase. Hulbak (2016) påpeker at alle brukergrupper bør involveres, da de kan ha ulike interesser. Siden mange brukere ofte har liten eller ingen erfaring fra slike prosjekter, kan det være fornuftig med tett oppfølging av alle brukerne. Hulbak (2016) argumenterer videre for at tegninger bør visualiseres ved bruk av IKT - verktøy. Ved for eksempel å bruke 3 – dimensjonale tegninger eller video av bygningene, vil det bli langt enklere for de kommende brukerne å se for seg hvordan det ferdige bygget kan se ut. På denne måten kan det bli enklere

for brukerne å bidra i medvirkningsprosessen, da de vil ha en bedre forståelse av hvordan bygget vil se ut.

Med artikkelen *Schools and learning spaces are to be built on scientific grounds. A research-based framework for school architecture and learning space design:* (Stoltz, 2019), argumenterer Kasper Kjeldgaard Stoltz for at det er gjennom utformingen av det fysiske læringsmiljøet det kan utfordres til nye tankesett ovenfor læringsprosesser og undervisningspraksis. For å endre barns undervisningshverdag må koblingen mellom pedagogikk og arkitektur styrkes og forstås på en annen måte (Stoltz, 2019).

Stoltz (2019) viser til at det sjelden stilles spørsmål ved hvordan utformingen av dagens skoler kan styrke elevenes motivasjon for daglig engasjement i skolehverdagen, øke konsentrasjonen og legge til rette for samarbeid mellom elev – elev og lærer – elev.

Stoltz (2019) argumenterer for at det fundamentale problemet med utvikling av skolebygg og skolens arkitektur, er at avgjørelsene baseres på estetikk, materielle standarder og personlige meninger hos ingeniører og arkitekter. Stoltz (2019) utfordrer til å tenke nytt ved utvikling av skolebygg, der han trekker frem fremtidens skoler jf. *21st century skills*, som beskriver hvordan undervisningshverdagen kan legge til rette for utvikling av kompetansen for framtiden.

Formålet med artikkelen er å vise hva som eksisterer av hjelpemidler for å lage et beslutningsverktøy for utvikling av skoler, der dette kan sikre at skolene utvikles fra elevenes læringsperspektiv. Dette kan gi skoleutviklere ideer til hvordan design og utvikling av en skole kan bidra til å løse noen av utfordringene vi har med dagens utdanningssystem (Stoltz, 2019).

## ***2.5 Fysisk læringsmiljø***

Else Margrethe Lefdal har skrevet flere artikler om blant annet transparens og brukermedvirkning i skolebygg. Lefdal (2015) påpeker at det finnes lite dokumentasjon på prosessene rundt den utstrakte bruken av innvendig glass i skolebygg. Når Lefdal (2015) sine undersøkelser viser at flertallet av de spurte lærerne er negativ til den bruken av innvendig glass som er blitt benyttet, er det betimelig å undre seg over om lærerne har fått medvirke tilstrekkelig i disse prosessene.

Malin Valsö argumenterer i sin bok med tittel “*Fysisk lärmiljö : optimera för trygghet, arbetsro och lärande*” for at det fysiske læringsmiljøet kan fremme læring, trygghet og helse under de riktige forutsetningene. (Valsö, 2019). Boka ser på hvordan kunnskapsinnlæring foregår i et kognitivt og nevrofysiologisk lys, og hvordan det fysiske miljøet påvirker elevenes læring (Valsö, 2019). Boka presenterer også sjekklister for hva en lærer bør tenke på for å skape miljøer som fremmer nettopp trygghet og læring (Valsö, 2019).

Utdanningsdirektoratet (Udir) er også opptatt av forskning innen fysisk læringsmiljø, og har utviklet en egen portal for fysisk læringsmiljø. Denne samler både forskning og erfaringer fra feltet, og presentert stoffet på en lettfattelig og oversiktlig måte. Portalen fungerer som en ressurside for den som ønsker kunnskap om det fysiske læringsmiljø, og kan være nyttig dersom man skal bygge skole.

<http://www.skoleanlegg.utdanningsdirektoratet.no/brukermedvirkning>

## **Kapittel 3. Teori**

### ***3.0 Innledning***

Krogh et.al (2011) bruker begrepet *ba* om møteplasser for kunnskapsutvikling. Dette kan være både fysiske, virtuelle og mentale møteplasser. Slike møteplasser og kunnskapsutviklingsprosesser oppstår ikke av seg selv. Det må det legges til rette for. Selv med god tilrettelegging er det ikke sikkert kunnskapsutvikling skjer.

I vår case kan brukergruppa forstås som et slikt *ba* eller møteplass, der en kunnskapsutviklingsprosess eller læringsprosess kan foregå. I brukergruppa møtes aktører med forskjellig bakgrunn, erfaring og kunnskap. Da kan det under riktige forutsetninger skje verdifull erfaringsutveksling, kunnskapsutveksling og læring. En viktig forutsetning for kunnskapsutveksling er gode relasjoner i brukergruppa. I vår case er relasjonen mellom brukerne av skolen og de som utvikler og programmerer i konseptfasen, nettopp det vi ønsker å se nærmere på. Her kan brukerne ha kunnskap som er avgjørende for at konseptfasen kan innfri politikernes målsetninger for kommunens skoler. Skoleeier, arkitekt og rådgivende ingeniører henter kunnskap og erfaring fra de kommende brukerne av skolebygget, mens de kommende brukerne av skolen kan lære noe om hvordan skolebygget er tenkt brukt i en undervisningshverdag.

For å belyse problemformuleringen vår, er vi gjennom teoretiske perspektiver avhengig av å ha en verktøykasse med analytiske redskaper. Derfor velger vi å benytte ulike perspektiver på kunnskap og kunnskapsutvikling i organisasjoner, for å knytte dette til gruppe - og individnivå både for aktørene, men også for nettverkene som oppstår som en del av brukermedvirkningen ved Granberg skole i konseptfasen. For å ha mulighet til å se “utover” disse kunnskapsutviklingsteoriene er vi avhengige av å danne oss et annet perspektiv, dette for å se på konsekvensene av det som skjer i konseptfasens brukermedvirkning mellom alle de involverte aktørene og nettverkene. Aktør-nettverksteori som perspektiv kan løfte en empirinær tilnærming hvor observerbare og distinkte hendelser holdes i sentrum.

Sørensen (2004) argumenterer for at samfunnet trenger analyser av kunnskap, vitenskap, teknologi og materialitet for å forstå hvordan samfunn holdes sammen og endres, der samfunnet anses som et sett nettverk av humane og non-humane eller heterogene sammensetninger. Aktør-nettverksteori som perspektiv kan for vår case bidra med å vise resultatet som kommer ut av en brukermedvirkningsprosess, der selve effekten kan være relasjonene og nettverkene som konstitueres mellom blant annet skolens brukere, skoleeier, arkitekt og eksterne aktører.

Problemformuleringen vår tar for seg to ulike faser av konseptfasen, der premiss for gjennomføring er den første, mens den andre ser på hvordan interessene til aktørene ble ivaretatt etter at konseptfasen var over.

Vi er interessert i å se på hvordan våre informanter forholder seg til disse to fasene, og om forutsetningene som lå til grunn ble innfridd. Gjennom våre informanters refleksjoner skal vi gjennomføre en analyse av konseptfasen ved Granberg skole som case og belyse empirien utover hverdagsbetraktningene.

### ***3.1 Kunnskap og kunnskapsutvikling – teoretisk perspektiv***

Polanyi (1966) skiller i all hovedsak mellom to forskjellige typer kunnskap, nemlig taus og eksplisitt kunnskap. Den eksplisitte kunnskapen kan for eksempel være oppskrifter, manualer eller bruksanvisninger. Mye av den eksplisitte kunnskapen er tekniske data og faktakunnskap. Denne eksplisitte kunnskapen er lett å artikulere og lett å dele.

Den tause kunnskapen beskrives som erfaringsbasert kunnskap om hvordan arbeidsoppgaver skal løses. Begrepet ble blant annet brukt av Polanyi (1966), som mente at vi kan mer enn vi kan fortelle. Dette er et godt bilde på den tause kunnskapen, som er vanskelig å uttrykke gjennom ord, men enklere å formidle gjennom ideer, verdier, emosjoner og handling.

Hvordan få tak i denne tause kunnskapen? Nonaka og Takeuchi (1995) har utviklet en kunnskapsutviklings-modell, SEKI-modellen, som beskriver hvordan taus kunnskap kan bli eksplisitt og utvikles til ny kunnskap. SEKI-modellen beskrives som en prosess som går i en spiralbevegelse, og er delt i 4 trinn. Bevegelsen starter med deling av taus kunnskap, sosialisering. Dette kan skje i møte mellom mennesker, for eksempel når en svenn følger en mester. Andre steg i prosessen vil være eksternalisering. Her gjøres den tause kunnskapen eksplisitt og kan dermed deles med andre. Tredje steg er kombinerings. Her kombineres den nye eksplisitte kunnskapen med annen eksplisitt kunnskap. Siste steg er internalisering. Her vil kunnskapen gå fra eksplisitt til igjen å bli taus (Nonaka og Takeuchi, 1995).

Krogh et.al (2011) presenterer fem kunnskapshjelpere som skal bidra til å støtte kunnskapsutviklingsprosessene. Disse skal øke spredningen av kunnskap og redusere barrierene mot flyt av kunnskap i organisasjonen ifølge Krogh et.al (2011).

Den første hjelperen er å formulere en kunnskapsvisjon. Å ha en kunnskapsvisjon kan ifølge Krogh et.al (2011) bidra til å legitimere prosessen, men ha mindre betydning når det gjelder deling av taus kunnskap. Den andre hjelperen er å lede samtaler. Denne betraktes som den

viktigste, siden denne er tettest knyttet til omsorg og menneskelige relasjoner, og således vil være med å påvirke alle de fem trinnene. Gode samtaler kan fremme kreativitet og bidra til overføring av taus kunnskap. Den tredje hjelperen er å mobilisere kunnskapsaktivister. Her settes et fokus på de i organisasjonen som kan koordinere prosesser som bidrar til kunnskapsutvikling. Den fjerde hjelperen er å skape den riktige konteksten. Denne hjelperen skal understøtte de andre hjelperne, for eksempel legge til rette for at den gode samtalen kan skapes. Den femte og siste hjelperen, globalisering av lokal kunnskap, skal bidra til å spre kunnskapen i hele organisasjonen.

Irgens (2011) skriver om informasjon og medvirkning i endringsprosesser. Han påpeker at riktig mengde informasjon til riktig tid og til riktig målgruppe er sentralt i slike prosesser. Mangel på informasjon kan føre til stress og angst og det er fare for at dette videre kan bidra til sladder og ryktespredning. Overflod av informasjon er heller ikke å noe å trakte etter. Dette kan utvikles til en situasjon hvor medarbeiderne ikke klarer å prosessere den informasjonen som kommer, og det kan igjen gi en følelse av informasjonsunderskudd der medarbeiderne ikke klarer å skille det vesentlig fra det uvesentlige.

Irgens (2011) påpeker også at medvirkning i planlegging, beslutningstaking og iverksetting er en kritisk suksessfaktor i slike endringsprosesser. Følelsen av å bidra vil gi eierskap til prosessen og sluttresultatet. Irgens (2011) påpeker imidlertid at medvirkning ikke automatisk gir suksess. Dersom en medarbeider tvinges til å delta mer enn ønskelig, kan det virke mot sin hensikt. Det samme dersom medvirkningen blir mindre enn ønsket. Ledelsen sin utfordring i slike endringsprosesser vil være å legge til rette for at de som berøres av endringen får mulighet til å engasjere seg og medvirke så nært opp til det nivået de selv ønsker. I vår case har eksempelvis skoleleder et ansvar for å tilrettelegge for brukarmedvirkning for skolens representanter, der daglig gjøremål kan legges litt på vent slik at skoleeier får de innspill som er nødvendig for brukarmedvirkningen.

Vi har nå sett på kunnskapsutviklingsteorien, herunder kunnskap og kunnskapsutvikling. Vi skal i neste kapittel se på vårt andre teoretiske perspektiv, som kan bidra til å se brukarmedvirkning med andre briller, dette for å se koblingen mellom humane og nonhumane aktører og hvordan disse kan påvirke hverandre.

### ***3.2 Interesser, konflikt, makt og maktutjevning***

Morgan (2004) presenterer i boka «Organisasjonsbilder» 8 forskjellige perspektiver, eller metaforer, på organisasjoner. Ett av disse perspektivene kalles “Interesser, konflikt og makt” og beskriver organisasjonen som et politisk system.



Her beskriver Morgan (2004) de politiske styreformene som opptrer oftest i organisasjoner. Autokratiet, her ligger makten hos ett enkelt menneske, eller en liten gruppe. Denne eller disse kontrollerer kritiske ressurser. Byråkrati, en styreform hvor det skrevne ord er basisen for autoriteten. Teknokratiet, som styres gjennom kunnskap og ekspertmakt. Medbestemmelse, hvor motstridende parter går sammen om sine felles interesser. Representativt demokrati, som styres gjennom valg av tillitsmenn som får mandat til å handle på vegne av andre. Direkte demokrati, her har alle lik rett til å styre og bli involvert i beslutninger. Morgan (2004) påpeker at de fleste organisasjoner bruker flere av disse styreformene og sjelden bare en.

Ved å se på forholdet mellom interesser, konflikt og makt kan organisasjonspolitikken analyseres systematisk, sier Morgan (2004). Politikk oppstår når mennesker har ønske om å handle og tenke på ulike måter. Dette skaper spenninger og må løses politisk. Her kommer de politiske styreformene Morgan (2004) har skissert til anvendelse.

Interesser forklarer Morgan (2004) som områder vi ønsker å bevare, forsvare, forsterke eller utvide. Når disse interessene kolliderer, kan det oppstå konflikter. Derfor blir konflikt betraktet som en uønsket tilstand. For å løse interessekonflikten er ofte makt det middelet som må til.

Som et tilskudd til Morgan (2004) sine perspektiver innenfor interesser, konflikt og makt skal vi nå se på hvordan Irgens (2011) argumenterer for at handlingsrom kan være et sentralt tema innenfor begrepet makt, og hvordan dette kan påvirke en organisasjon.

Irgens (2011) påpeker at handlingsrom ikke nødvendigvis er knytta til stillingstype eller organisasjon. En toppleder kan ha et relativt lavere handlingsrom enn en fabrikkarbeider, derom topplederen for eksempel ikke har nødvendig tillit i eget styre. Gjennom myndiggjøring kan dette handlingsrommet utvides og makt overføres. Likevel kan et stort handlingsrom uten tilstrekkelig makt skape handlingslammelse. På denne måten kan makt forstås som tilgang til nødvendige ressurser for å få en jobb gjort på best mulig måte.

Irgens (2011) påpeker at i organisasjoner der det er utfordringer med sviktende inntekter, kan dette resultere i at ledelsen innskrenker handlingsrommet til de ansatte.

Det blir vanskeligere å få midler til for eksempel nødvendig innkjøp. Beslutningsmyndighet plasseres hos færre personer enn tidligere og de ansatte får kanskje ikke kjøpt inn nødvendig utstyr for å gjøre jobben sin, noe som fører til at ledelsen igjen ikke blir fornøyd. Dette blir en selvforsterkende, negativ sirkel. Utvidelse av handlingsrommet ved for eksempel å sørge for at det er tilstrekkelig med ressurser til å få jobben gjort, kan kalles makt. Dette kan igjen øke produktiviteten. Ledere med lite handlingsrom og derigjennom lite makt, kan ha negativ

påvirkning på medarbeidernes moral. Medarbeidere foretrekker ledere med makt og handlingsrom (Irgens, 2011).

Humerfelt (2005) presenterer i artikkelen "Begrepene brukermedvirkning og brukerperspektiv - honnørord med lavt presisjonsnivå" 10 argumenter for brukermedvirkning. Vi tar for oss to av disse argumentene for å drøfte disse i en brukermedvirkningsproblematikk ved bygging av skole. Humerfelt har tilhørighet i helsesektoren og de resterende 8 argumentene er nært knyttet til nettopp helsesektoren, og er ikke så godt egna til brukermedvirkning på skolebygg.

Humerfelt (2005) skriver blant annet om maktutjevningsargumentet. Bak dette ligger det et ønske å bedre maktbalansen mellom partene, her lærerne på den ene siden og prosjektleder og arkitekt på den andre siden. De to sistnevnte besitter i utgangspunktet overlegen makt i form av formalkunnskap om bygging av skole. Arkitekt og prosjektleder har erfaring fra andre, tilsvarende prosesser mens en lærer kanskje er med på utvikling av et nytt skolebygg denne ene gangen i løpet av yrkeskarrieren. Arkitekt og prosjektleder besitter kanskje også et begrepsapparat som lærerne ikke har.

I følge Humerfelt (2005) er felles begrepsapparat viktig for balanse i dialogen mellom profesjonene, i tillegg vil prosjektleder og kommunen besitte makt i form av innflytelse på den politiske prosessen.

Legitimitetsargumentet handler om at brukerne av skolebygget blir konsultert og involvert. På denne måten vil utbygger skaffe seg en slags aksept og forståelse fra brukerne, og til en viss grad befri seg selv fra kritikk og ansvar (Humerfelt, 2005).

### ***3.3 Aktør-nettverksteori (ANT) - teoretisk perspektiv***

Samfunnsvitenskap er en vitenskap som studerer forhold ved samfunnet, og forbindelser mellom mennesker (<https://snl.no/samfunnsvitenskap>). Aktør-nettverksteorien tilhører samfunnsvitenskapen, og ble utviklet av blant annet Bruno Latour, Michel Callon og John Law, og er en tilnærming til samfunnsvitenskapen som beskriver hvordan aktører i et samfunn påvirker hverandre. Det spesielle med aktør-nettverksteorien er at den ikke skiller mellom humane og non-humane aktører, men sidestiller disse (Justesen, 2017). Aktører kan for eksempel være mennesker, et objekt, teknologi eller en organisasjon. Disse aktørene kan danne allianser, som igjen kan utvikle seg til heterogene nettverk. Det er disse nettverkene Latour mener produserer samfunnet. For å forstå samfunnet er det derfor disse nettverkene som må analyseres. I følge Latour er det aktørene som er de stabiliserende elementene i samfunnet (Latour, 2005).

Vi tar utgangspunkt i Latour (2005) som gir følgende beskrivelse av begrepet aktør:

*«By contrast, if we stick to our decision to start from the controversies about actors and agencies, then anything that does modify a state of affairs by making a difference is an actor—or, if it has no figuration yet, an actant» (Latour, 2005, s. 71).*

I vår case kan et styringsdokument betraktes som en non-human aktør der det i brukergruppen med humane aktører dannes heterogene nettverk. Det vil i dette nettverket til enhver tid eksistere krefter og motkrefter som kjemper parallelt.

I følge Callon og Latour (1981) kan det i denne prosessen utvikle seg en samling av debatter, utsagn, og aksjoner der aktører utøver autoritet eller legger opp til et maktspill for å handle individuelt eller på vegne av andre. I følge Latour (1992) er ingen aktører på forhånd valgt ut for å være viktigere enn andre. Prosessen som oppstår ved bruk av ANT som analyse handler om å se på hvordan fenomener blir fenomener, heller enn å anta at noe eksisterer a priori. ANT som perspektiv har som fokus å vise samspillet mellom allianser, maktspill og beskrivelsen av hvordan aktører er i stand til å handle med hverandre.

Latour (1992) argumenterer videre for at aktører som er humane og non-humane fremstiller forbindelser til heterogene nettverk, der samfunnet som et heterogent nettverk må analyseres om vi skal kunne begripe hva som skjer innenfor vårt samfunn. Gjennom forbindelsene mellom aktørene blir samfunnet bundet opp, normalisert og begrenset.

Ifølge Justesen (2005) er handlingene til aktørene en effekt av nettverket som de er en del av. Nettverket kan være dannet av en kobling heterogene aktører som er en konsekvens av en translasjonsprosess, sammensatt i en redusert eller kortvarig konsensus. I vår case vil nettverkene være store og små, eksempelvis vil skolens representanter under medvirkningen danne et mindre nettverk, men være en del av et større når det er felles brukermøter sammen med de andre aktørene. Dette definerer at alle nettverk også er aktører, og at enhver aktør også er et nettverk som bistår forskeren med å knytte relasjon mellom aktører i en gitt situasjon.

Ifølge Law (1992) må sammensetningene som produserer samfunnet for å kunne begripe hva som skjer i omverden analyseres. Samfunnet produseres kontinuerlig ved at aktører går inn i nettverk og skaper forflytninger – samfunnet er en konsekvens av, og ikke en årsak til, forflytninger og handlinger i nettverkene. Avhengige nettverk blir skapt på bakgrunn av de ulike aktørene, samfunnet og organisasjonene.

Law (2009) argumenterer videre for at ANT som perspektiv kan adopteres til andre analysemetoder, dette på bakgrunn av hvordan ANT som perspektiv stimulerer forskningen til å se studier i et annet lys av hvordan samfunnet er produsert.

Ifølge Latour (2005) kan analyse og beskrivelse i et ANT-perspektiv likestilles:

«A good ANT account is a narrative or a description or a proposition where all the actors do something and don't just sit there. Instead of simply transporting effects without transforming them, each of the points in the text may become a bifurcation, an event, or the origin of a new translation» (Latour, 2005, s. 128).

### **3.4 Inskripsjoner og translasjoner**

To sentrale begreper i aktør-nettverksteorien er inskripsjon og translasjon. Vi skal i det følgende se nærmere på hvordan disse to begrepene kan forstås i en aktør-nettverkstankegang.

Latour (1990, i Blok og Jensen, 2009) mener at tekniske objekter inneholder en innebygd forutsetning for bruk. Det ligger en inskripsjon i teknologien som legger til rette for at objektet skal brukes på en bestemt måte. Et objekt som har en sterk inskripsjon vil tvinge brukeren til å følge et bestemt mønster, mens en svakere inskripsjon vil tillate at objektet brukes på andre måter enn produsenten hadde planlagt. Et styringsdokument for bygging av skoler kan være et eksempel på et slikt teknisk objekt.

I en konseptfase ved bygging av en skole kan et slikt dokument handle om makt og maktforhold mellom sluttbrukerne av skolen, lærerne, og kommunen som byggherre og arkitekten. Dokumentet kan oppfattes som handlingsprogrammer, eller inskripsjoner, som må følges (Blok og Jensen, 2009).

I følge Hanseth og Monterio (1998) er det 4 momenter ved inskripsjoner som er viktig å ta hensyn til ved analysestudier.

1. Kartlegge aktørene sine forventninger til konseptfasens prosess, herunder medvirkning.
2. Vise til hvordan disse forventningene blir oversatt i brukergruppen, og om det er noen inskripsjoner som er blitt inngravert underveis i prosessen.
3. Vise til hvilke(n) aktør(er) som inngraverer dem.
4. Vise til hvilken makt eller styrke som inskripsjonene har fått, og om det er mulighet for å kunne unngå dem.

En translasjon, eller oversettelse, kan forstås som prosessen med å skape en inskripsjon. Formålet er da gjerne å lede objektet eller nettverket mot et bestemt mål (Latour, 2005).

Johnson (1988, s. 298-310) beskriver translasjon med et praktisk eksempel som når et svakere skript skiftes ut med et mer holdbart script, sånn som når døren får en hydraulisk dørstopper:

*«There is a problem with doors. Visitors push them to get in or pull on them to get out (or vice versa), but then the door remains open. That is, instead of the door you have a gaping hole in the wall through which, for instance, cold rushes in and heat rushes out. Of course, you could imagine that people living in the building or visiting the department of sociology would be a well disciplined lot (after all, sociologists are meticulous people). They will learn to close the door behind them and retransform the momentary hole into a well-sealed wall».*

Ifølge Sørensen (2004) kan translasjonsprosessen deles inn i fire faser, som i realiteten også kan overlappe hverandre. Disse fire fasene er problematisering, interesseskaping, innrullering og mobilisering. Disse stadiene gjennomføres sjeldent kronologisk ettersom nettverkene er i en kontinuerlig kamp for å kunne bestå. I følge Callon (2001) kan problematisering beskrives som når aktører handler for å gjøre seg uunnværlige, ved å kunne noe eller ha noe som ingen andre har. Det kan være sammenblandinger mellom størrelser, samordning av allianser, eller det kan være identifisering av aktørenes egne interesser.

Eksempelvis kan det innenfor en konseptfase være nyttig å legge en strategi som tidsbegrenser medvirkningen fra aktørene, dette for å slippe mange omkamper. Det velges å identifisere en problemstilling som danner en allmenn oppfatning av denne utfordringen, og at den kan oppfattes som nyttig for flere av aktørene. Dette former en aksept for en minnelig løsning, som igjen begrenser tidsbruk og «unødvendige» kostnader for kommunen.

Den andre fasen i en translasjonsprosess er interesseskaping. I følge Callon (2001) kan interesseskaping beskrives som når aktørene kobler sine allierte inn i nettverket for å forsterke eller svekke de andre aktørenes identitet gjennom problematisering. Intensjonen med interesseskaping er å danne en validitet av problematiseringen der de allierte tildeles arbeidsroller i nettverket.

En konseptfase er avhengig av at flere aktører vil ha det samme sluttproduktet, dersom det skal utvikles en skole i tråd med forventningene. Lokalsamfunnet må eksempelvis «fri» til politikerne, og vise overfor kommunens ledelse at nærmiljøet har behov for en idrettshall, kanskje i strid med utgangspunktet for det politiske vedtaket. Som en følge av interesseskapingen, kan aktørene velge å benytte ulike verktøy eller redskaper for å nå sine målsetninger i konseptfasen, og forsterke plasseringen til de identifiserte obligatoriske passeringpunktene. Et eksempel på dette kan være at det velges å spille på forskrifter og regelverk, bruk av legitimitet, eller velger å definere regler for hvem av aktørene som kan være på innsiden eller utsiden av nettverket (Callon, 2001)

Den tredje fasen i en translasjonsprosess er innrulling. I følge Callon (2001) kan innrulling sammenlignes med fremgangsmåter fra institusjonsbygging, der strategier og drøftinger benyttes for å forbinde og definere de ulike rollene i nettverket. Innrulling beskrives som når aktørene knytter sammen de forskjellige rollene i nettverket. Her er det viktig at rollene til de ulike aktørene er definert på forhånd, og at det foreligger en instruks for hvordan rollene skal koordineres seg imellom i nettverket.

I en konseptfase kan det forekomme at det forhandles om legitimiteten, «sluttproduktet», relevans, og rundt arkitekturen. Mulige motforestillinger i nettverket må derfor elimineres slik at aktørene er enige i beslutningene på alle nivå (Callon, 2001). Et eksempel på forhandling i konseptfasen kan være om skolen skal ha en skøytebane tilknyttet en idrettshall eller ikke.

Den siste og fjerde fasen i en translasjonsprosess er mobilisering. I følge Callon (2001) kan mobilisering beskrives som når aktørene benytter ulike metoder for å sikre at det finnes talspersoner for de forskjellige kollektivene. I en konseptfase er det viktig å vite om de ulike aktørene i brukergruppen er representative for sitt nettverk. Aktørene vil her benytte de tiltrengte ressursene eller mobilisere nye allierte som hjelper til med at beslutningene som ble besluttet i et møte ikke endres, slik at beslutningspunktene i innrullingsfasen består.

En skøytebane tilknyttet en idrettshall kan være et eksempel på mobilisering og på tilstrømning av nye allianser til nettverket. Disse alliansene kan være fra lokalsamfunnet som ser et behov for en skøytebane. De nye alliansene fra lokalsamfunnet kan komme med argumenter eller uttalelser som blir hardt å etterprøve, og dette vil kunne skape posisjon, makt og får en følge for videre arbeid (Callon, 2001).

### ***3.5 Obligatorisk passeringspunkt og blackboxing***

Callon (2001) argumenterer for at et obligatorisk passeringspunkt er noe som oppstår der aktører eller et aktørnettverk gjør seg uunnværlig ved å kunne noe, eller ha noe som ingen andre har.

I følge Callon (2001) kan problematisering være en del av et obligatorisk passeringspunkt, der et omforent tankesett for hva som er riktig kunnskap blir satt på prøve. Konseptfasen er avhengig av at det dannes sammensetninger mellom for eksempel kommunen, som sitter på pengesekken, og skolens brukere som vet hvordan de vil ha utviklet sin nye skole.

Callon (2001) argumenterer for at mobilisering også kan være en del av et obligatorisk passeringspunkt. Det kan for eksempel være aktører som forvalter det som kan oppfattes som en sikkert og udiskutabel kunnskap. Slike aktører kan vi finne blant korpsmedlemmer så vel som blant politikere.

Blackboxing er ifølge Latour og Woolgar (1979) en «svart boks» der vitenskapelige realiteter ikke lenger kan argumenteres, men tas for gitt. Et styrende dokument kan være et eksempel på blackboxing, hvor innholdet i dokumentet oppfattes som bestemmelser det er utfordrende å komme utenom. Vi utdyper blackboxing med Latour (1999) sine egne ord:

*«An expression from the sociology of science that refers to the way scientific and technical work is made invisible by its own success. When a machine runs efficiently, when a matter of fact is settled, one need focus only on its inputs and outputs and not on its internal complexity. Thus, paradoxically, the more science and technology succeed, the more opaque and obscure they become».* (Latour, 1999, s. 304).

### **3.6 Irreversibilitet og intermedatorer**

I følge Hanseth og Monterio (1998) kan irreversibilitet uttrykkes som et beslutningspunkt der det ikke lenger er anledning til å reversere tilbake til et stadium der alternative anledninger fantes.

I en konseptfase for et nytt skolebygg kan for eksempel besluttet rominndeling være et punkt som det er vanskelig å reversere fra. Prosessen med alle de involverte aktørene har kommet såpass langt at det kan bli både tidkrevende og dyrt å ombestemme seg. Arkitekten vil på dette tidspunktet ha gjort mye jobb med å tilpasse tegninger til ønsket inndeling og ingeniørene har også gjort mye jobb med de tekniske fagene.

Irreversibilitet som tankesett bygger her opp til en felles motstand mot forandringer etter at beslutninger er tatt, vi utdyper dette med Callon (1991) sine egne ord:

*«I will say that the degree of irreversibility of a translation depends on two things: (a) the extent to which it is subsequently impossible to and back to a point where that translation was only one amongst others; and (b) the extent to which it shapes and determines subsequent translations»* (Callon, 1991, s. 149-150).

En intermedator kan ifølge Hanseth og Monterio (1998) være en aktør som oppfører seg som et «mellomledd» eller en «mellommann», der oppgaven er å være i omløp mellom egne aktører for å kunne bygge opp sine egne nettverk. Intermediatorene kan eksempelvis være et styrende dokument, som vil være en sentral aktør under selve translasjonsprosessen. Det er gjennom samhandlingen mellom de ulike mellomledd/mellommenn at aktørene snakker med hverandre og gjengir ovenfor de andre aktørene sine interesser og intensjoner.

### **3.7 Oppsummering**

I dette kapittelet har vi sett på vårt valg av to teoretiske perspektiv, der det ene er kunnskapsutviklingsteori med fokus på kunnskap og læring, mens det andre er aktør-nettverksteori (ANT).

Kunnskapsutviklingsteori kan hjelpe oss med å beskrive hvordan læring, kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling i organisasjoner foregår. Men det kan være vanskelig å fange opp de non-humane aktørene, som for eksempel styringsdokumentets rolle i nettverket når denne teorien benyttes.

For å betrakte et styringsdokument som en aktør på lik linje med de menneskelige aktørene er vi avhengige av å benytte en teori som ikke skiller mellom humane og non-humane aktører. Aktør-nettverksteorien (ANT) kan hjelpe oss med akkurat dette og da vil dokumentanalysen av styringsdokumentet bli likestilt med analysene fra intervjuene med de andre aktørene.

Styringsdokumentet er en aktør, og blir en del av et nettverk når dokumentet benyttes under en brukermedvirkningsprosess der skolens brukere, skoleeier og arkitekt deltar under felles brukermøter. ANT egnert seg da til å beskrive disse nettverkene og forflytningene som skjer i nettverket i og under brukermedvirkningsprosessen.

For analysen kan dette gi oss som forskere et annet perspektiv på styringsdokumentets rolle i nettverk og eventuelt hvilken makt dette kan gi Granli kommune som skoleeier og skoleutvikler.

I analysen finner vi også en del «svarte bokser», ting vi tar for gitt. Dette er også fenomener som ikke så lett lar seg beskrive uten å bruke ANT som teoretisk perspektiv.



## **Kapittel 4. Metodisk tilnærming**

### ***4.0 Innledning***

I dette kapitlet vil vi først gjøre rede for vårt vitenskapsteoretiske ståsted. Deretter vil vi belyse vårt eget utgangspunkt for denne oppgaven. Etter det vil vi se nærmere på forberedelse, gjennomføring og etterarbeid med undersøkelsen. Til slutt i kapitlet vil vi se på validitet, reliabilitet og etiske betraktninger.

### ***4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted***

I et forskningsarbeid vil det være naturlig å først ta stilling til hvilket vitenskapsteoretisk perspektiv arbeidet skal plasseres i. Dette for å si noe om den grunnleggende forståelsen av verden vi som forskere har. Her skilles det først mellom samfunnsvitenskap og naturvitenskap, der samfunnsvitenskapen, som forholder seg til mennesker og disses meninger og oppfatninger, er den rake motsetning til naturvitenskapen, som i all hovedsak forholder seg til språkløse fenomener som ikke er i stand til å snakke eller uttrykke seg (Johannessen mfl. 2011).

På nivået over dette kan det reflekteres over hva kunnskap om samfunnet egentlig er. Hva vil vi som forskere ta med oss av forhåndskunnskap inn i et slikt arbeid? Epistemologiske teorier forsøker å gi svar på denne typen spørsmål (Johannessen mfl. 2011). På det høyeste nivået over dette igjen, vil vi finne ontologiske teorier. Disse handler om grunnleggende antakelser om hvordan den sosiale verden ser ut (Johannessen mfl. 2011).

Justesen og Mik-Meyer (2010) påpeker at vitenskapsteoretisk ståsted kan få avgjørende konsekvenser for den praktiske gjennomføringen av undersøkelsen, alt fra utvalg av intervjupersoner til formulering av problemstilling. Nettopp derfor er det viktig å ta stilling til dette på et tidlig tidspunkt.

Samfunnsvitenskapelig forskning har gjerne som mål å integrere teori og empiri. Data og empiri kan betraktes som relativt konkrete representasjoner av virkeligheten. Teori er også abstraksjoner av virkeligheten, men betraktes som mer abstrakte enn data (Johannessen mfl. 2011).

Når en undersøkelse, eller forskning, skal gjennomføres, finnes det flere mulige strategier. Vi har valgt en induktiv tilnærming. Da starter man gjerne med å samle inn data, og hensikten vil være å finne mønstre.

Vår masteroppgave ser vi på hvilke aktører som er involvert i konseptfasen når en ny, kommunal skole skal bygges, og hvordan disse aktørene legger premissene for hvor godt bygget vil fungere til formålet. I et vitenskapsteoretisk perspektiv forholder vi oss til mennesker og disses meninger og subjektive oppfatninger. Vårt valg av vitenskapsteoretisk ståsted har derfor falt på konstruktivismen, fordi det der, i motsetning til for eksempel realismen, ikke er noen ambisjon om å minimere subjektive elementer, heller tvert imot. Konstruktivismen anser både kontekst og subjektivitet som vilkår i forskningsprosessen som verken kan eller skal ignoreres (Justensen og Mik-Meyer, 2010). Dette åpner opp for at vi som forskere kan ta med oss vår egen forforståelse inn i arbeidet og bruke denne aktivt til i noen grad å samskape med våre informanter.

Vi tenker også at aktør-nettverksteori (ANT) vil bli en sentral teori for arbeidet vårt, da denne betrakter mennesker som aktører på lik linje som det fysiske, i vårt tilfelle bygg. ANT skiller altså ikke på om aktøren er menneske eller bygg, men er opptatt av hvordan aktørene påvirker hverandre.

#### ***4.2 Metodevalg og forberedelse til undersøkelse***

I samfunnsvitenskapen er det vanlig å skille mellom kvantitativ og kvalitativ metode. Kvantitativ metode betrakter utbredelse og antall, mens kvalitativ metode forsøker å gå i dybden og legger vekt på betydning, (Thagaard 2013). I vårt prosjekt undersøker vi kun denne ene skolen og intervjuer 5 personer og analyserer et styringsdokument. Dette passer godt til beskrivelsen Johannessen mfl. (2011) gir av casestudie. Ambisjonen er å gå i dybden så langt det lar seg gjøre innenfor tidsrammen vi har. For å gå i dybden på denne måten, fant vi det hensiktsmessig å bruke kvalitativ metode med intervju og dokumentanalyse.

Thagaard (2013) påpeker at intervju som metode er særlig egna til bruk for å gi informasjon om hvordan de som intervjues opplever og forstår seg selv og sine omgivelser. Det er nettopp denne forståelsen vi er på jakt etter i konseptfasen. Dersom vi også skulle sett på hvordan lærerne bruker skolebygget etter endt bygging, kunne observasjon også ha vært brukt som metode, siden denne metoden ifølge Thagaard (2013), egner seg til å gi informasjon om

dagliglivet. Det er spennende, og var noe vi vurderte, men tidsrammen tilsa at det kunne bli for krevende.

Thagaard (2013) peker på at et forskningsintervju kan utvikles på flere måter, fra veldig strukturert til ustrukturert. En relativt strukturert tilnærming har ifølge Thagaard (2013) fastlagt rekkefølge på spørsmålene, og spørsmålene er utarbeidet på forhånd. Fordelen her er at intervjuene lar seg sammenligne, da alle intervjuobjektene får samme spørsmål i samme rekkefølge. Med en lite strukturert tilnærming kan intervjuet ifølge Thagaard (2013) bære mer preg av en samtale, men med hovedtemaene bestemt på forhånd. Fordelen med denne tilnærmingen er at det kan dukke opp spennende ting undervis i samtalen som forskeren ikke hadde tenkt på. Den tredje muligheten som Thagaard (2013) presenterer er det semi-strukturerte intervjuet. Her er temaene fastlagt, men samtalen styrer gjerne rekkefølgen på temaene. For oss var det fristende å ha en åpen og ustrukturert tilnærming. Dette kunne svare godt til vår konstruktivistisk tilnærming. Med en konstruktivistisk tilnærming betraktes intervjudata som et resultat av sosial interaksjon (Thagaard, 2013). På den måten kan en si at intervjuobjektet og forskeren skaper intervjuet sammen. Likevel følte vi at vi manglet nødvendig rutine til å velge denne tilnærmingen. Vi valgte derfor å bruke en semi-strukturert tilnærming hvor vi hadde en ganske fastlagt rekkefølge på temaene vi ønsket å snakke om, men som samtidig kunne gi oss nødvendig fleksibilitet til å la intervjuobjektet ta opp egne temaer underveis i intervjuet. På denne måten håpet vi at vi skulle oppnå denne samskapingen med intervjuobjektet som vår konstruktivistiske tilnærming krever.

Vi utviklet en egen mal for intervjuguiden, inspirert av andre intervjuguider som vi fant på internett. Dette arbeidet foregikk stort sett på Skype. Malen ble lastet opp i Word Online og begge kom med innspill slik at vi til slutt hadde en intervjuguide vi kunne bruke.

Da intervjuguiden var på plass sendte vi inn en søknad til NSD, Norsk senter for forskningsdata, for godkjenning av prosjektet vårt. Det hadde kommet oss for øre at dette kunne være en langvarig prosess. Regelverket er slik at søknad må sendes inn seinest 30 dager før datainnsamling skal starte, og vi måtte vente med datainnsamling til NSD hadde gitt sin vurdering. Vi valgte å anonymisere alle data i vår innsamling, og det gjorde kanskje sitt til at vi tre dager etter søknad, hadde godkjenning på plass.

Før vi kunne avtale intervju måtte vi bestemme oss for hvilke skoler vi ønsket å undersøke. I utgangspunktet ønsket vi å sammenligne to relativt nybygde skoler – en i Norge og en i Danmark. Danmark fordi vi visste at der hadde de kommet langt i tankegangen om

skolebygget som en viktig innsatsfaktor i læring. Dette kunne gi oss spennende data som kanskje kunne komme det norske skoleverket til gode.

Nå skulle det vise seg å bli vanskelig å få en avtale med skolen vi hadde sett oss ut i Danmark. Det tok veldig lang tid å få svar på epost og telefonhenvendelser. Til alt overmål viste det seg at skolen vi hadde valgt ennå ikke var bygd. Med den beskjeden besluttet vi å kun undersøke én skole, i Norge. Noe annet hadde vi rett og slett ikke tid til på det tidspunktet. Uansett - da det kom til valg av skole, var det viktig for oss å finne en skole som var relativt nybygd, slik at konseptfasen var i nær fortid for potensielle intervjuobjekter. Da kunne det være større sjanse for at de vi intervjuet faktisk husket sentrale deler av prosessen. I tillegg var det viktig at skolen hadde vært i drift i noe tid, slik at skolens ansatte hadde dannet seg et bilde av hvordan det nye bygget fungerte.

Vi fikk derfor gjort avtale med en grunnskole i en større norsk kommune. Denne skolen var bygd og tatt i bruk de siste 5 årene, og hadde mellom 500 og 600 elever.

Vår veileder anbefalte 4 – 8 intervjuer med en intervjuguide tilpasset et timesintervju. Med utgangspunkt i dette fikk vi avtalt intervju med prosjektleder fra kommunen, ekstern arkitekt, skoleleder og etter hvert 2 pedagoger. Skoleleder ønsket i utgangspunktet ikke å frigi pedagoger for intervju, da det hadde vært stor belastning på nettopp denne skolen i forhold til besøk og forespørsler om intervju i forbindelse med forskningsprosjekter. Heldigvis gikk dette i orden.

Denne kommunen har utarbeidet en kravspesifikasjon til nye skoler som bygges, referert til som styringsdokumentet. Dette dokumentet ble betraktet som en aktør på lik linje med de andre intervjuobjektene og analysert på lik linje.

Alle våre 5 intervjuobjekter satt i brukergruppa for dette byggeprosjektet. I tillegg satt også elevrepresentanter og representanter for frivilligheten i samme brukergruppe. Brukergruppa hadde 8 møter i løpet av konseptfasen. Referatene fra disse møtene tenkte vi også å analysere på lik linje med styringsdokumentet. Etter en gjennomlesing av alle referatene så vi at referatene inneholdt mye om to tema, nemlig midlertidige lokaler og eksterne aktører. Måten dette var presentert på gjorde at dette ikke var stoff vi så vi kunne bruke. Referatene ble derfor utelatt fra våre data.

På grunn av vår tidsramme ble det aldri aktuelt å intervju elever, da dette krever innhenting av samtykke fra foresatte, som i seg selv kan være utfordrende å planlegge tidsmessig. Vi var

klar over at dette kunne føre til et noe tynnere datamateriale, men vi vurderte det dithen at vi sannsynligvis hadde tilstrekkelig materiale med de avtalene vi allerede hadde gjort.

### *4.3 Gjennomføring av intervju*

Siden gjennomføring av intervjuene medførte en del reising for vår del, var det viktig for oss å få avtalt så mange intervju på samme dag som mulig. Det skulle vise seg å ikke bli så enkelt. Skoleledere og prosjektledere har hektiske arbeidsdager med mye møtevirksomhet. Vi lyktes til slutt å få gjennomført alle intervju i løpet av 3 arbeidsdager.

Første dag hadde vi møte med arkitekt og prosjektleder. Begge ble intervjuet på sine respektive arbeidsplasser. Arkitekten på et møterom i arkitektkontorets lokaler.

Prosjektlederen på eget kontor.

Dag to fikk vi avtale med skolelederen. Skoleledere er opptatt med ledelse av både pedagogikk og mennesker og vi brukte litt tid på å finne tidspunkt som passet oss alle tre. I tillegg hadde skolen hatt stor pågang av nysgjerrige, som oss, som ønsket å se på det relativt nye bygget. Intervjuet ble gjennomført på skolelederens kontor.

Dag tre fikk vi gjort avtale med to pedagoger ved skolen. Disse intervjuene ble gjennomført på et grupperom ved arbeidsrommene til pedagogene. Vi valgte å intervju disse hver for seg. Vi kunne brukt gruppeintervju, men vi mente det ville ha lite for seg med bare to stykker – og at det faktisk kunne ført til at de ville lagt bånd på seg.

Alle intervju ble gjennomført etter samme lest. Vi starta med en kort presentasjon av oss selv og prosjektet. Deretter ble det kort gjort rede for at all informasjon ville bli anonymisert, og at det var mulighet til å trekke seg når som helst. Deretter ble intervjuobjektene spurt om de synes det var greit at vi gjort opptak av samtalen, noe alle samtykket i. Vi brukte til og med to opptakere for å være på den sikre siden. Samtykkeerklæring ble også underskrevet.

Begge var til stede under alle intervju. Hoved-intervjueren stilte spørsmål underveis, mens den som satt som tilhører kom med supplerende spørsmål på slutten. I intervjusituasjonen plasserte vi oss slik at den som var hoved-intervjuer satt rett overfor intervjuobjektet, mens den andre trakk litt ut til siden. Dette for å få fokus. Intervjuene ble holdt på ca 1 time for arkitekt, prosjektleder og skoleleder. Pedagogene ble intervjuet i overkant av 30 minutter.

Thagaard (2013) påpeker at med et konstruktivistisk ståsted kan det tenkes at kvalitative data utvikles i samarbeid mellom forsker og personer i felten. Justensen og Mik-Meyer (2010) beskriver intervjueren metaforisk som en reisende, som i samtalen med intervjuobjektet skaper en felles fortelling sammen med intervjueren. Dette er en tilnærming Justensen og Mik-Meyer (2010) beskriver som passende for konstruktivismen. Derfor besluttet vi at Bjørn Tore, som i jobb – og utdanningssammenheng er nærmest arkitekten, skulle foreta intervjuet med arkitekten. Geir, som er utdannet og har praktisert som lærer, gjennomførte intervjuene med de 2 pedagogene og rektor. Geir gjennomførte også intervjuet med prosjektleder, da han prosjektlederen også er pedagog.

Vi mener på ingen måte at dette har avgjørende betydning for utkommet av intervjuene, men vi tenker at om den som intervjuer også er den som sitter nærmest intervjuobjektet i praksis og kan navigere seg gjennom intervjuet, oppfatte små detaljer og på en bedre måte klare å improvisere og benytte sjansen, om den skulle dukke opp. Det kan også argumenteres for det motsatte ved å si at dersom intervjueren ikke viser veldig mye kunnskap om feltet, kan det åpne opp for at intervjuobjektet tar større ansvar for å drive samtalen fremover, og gir bedre forklaringer og utdypinger i intervjuet.

#### ***4.4 Analyse av datamaterialet***

I bearbeidningen av datamaterialet jobbet vi etter 4 steg skissert av Johannessen mfl. (2011). Først en sammenfatning av meningsinnholdet, deretter koding og kategorisering, kondensering og til slutt sammenfatning.

Det ble en del bilkjøring i forbindelse med intervjuene. Vi kjørte sammen og benyttet tiden til å både forberede intervju og jobbe med sanseinntrykk i etterkant av intervjuene. Inntrykkene var mange og innimellom litt overraskende, men samtidig fikk vi bekreftet noen av våre antakelser. Vi hadde fått møte 5 prosjektdeltakere, der alle 5 hadde en viss følelse av at de hadde lyktes med arbeidet i konseptfasen, både basert på egen innsats, og på vegne av gruppa som de representerte i konseptfasen. Dette ble starten på sammenfatningen av meningsinnholdet.

Etter intervjuene ble disse transkribert ganske umiddelbart. Dette gjorde vi for å ha intervjuene friskt i minne. Det ble brukt forskjellige metoder for transkribering. Geir transkriberte ved å bruke «tale til tekst» med mobiltelefon. Bjørn Tore brukte også denne metoden på det ene intervjuet, mens han på resten skrev inn manuelt. I tillegg til intervjuene

hadde vi styringsdokumentet. Dette ble betraktet som en aktør på lik linje med de personene vi intervjuet, i tråd med ANT.

Det blir altså viktig for forskeren å lese datamaterialet fortolkende for å få en dypere forståelse av tankene til intervjuobjektene. Forskeren må også lete etter meningsbærende elementer i datamaterialet, gjerne benevnt som koding. Koding blir et verktøy for å organisere informasjonen. Samtidig som forskeren koder vil han også fortolke – det foregår i en og samme prosess. Til slutt må materialet analyseres. Mønstre og sammenhenger identifiseres, og det forsøkes å beskrive dette på et høyere abstraksjonsnivå (Johannessen mfl. 2011).

Etter transkriberingen hadde vi derfor flere fysiske møter på Røstad for å bearbeide materialet. Dette var et arbeid vi vurderte ville være mest produktivt med fysiske møter. Vi jobbet oss gjennom datamaterialet og delte materialet inn i kategorier slik Johannessen mfl. (2011) beskriver over.

Etter kategorisering ble de transkriberte intervjuene og styringsdokumentet hentet inn i Nvivo, en programvare for kategorisering og analyse av kvalitative data. Her skrev vi først inn kategoriene vi hadde kommet frem til. Deretter dro vi tekstbolker inn i disse kategoriene. På denne måten fikk vi en svært god og presis oversikt over datamaterialet vårt, synes vi. Vi brukte også «gamlemåten» med Post-it-lapper og markeringstusj, men landet på å bruke Nvivo til den endelige kategoriseringen. Vi kjørte faktisk gjennom materialet i Nvivo to ganger for å være sikre på at vi hadde fått med oss alt. Vi endte opp med 5 overordnede kategorier med 4 – 5 underpunkter.

Før vi starta kodingen lagde vi ordskyer av de 5 intervjuene og styringsdokumentet, i håp om at dette skulle gi oss en slags oversikt over materialet vi satt med. Dette ga oss noen tips til navn på kategorier. Dette er nok likevel kategorier vi ville kommet frem til uansett. Under ser vi ordskyen vi laga fra intervjuet med prosjektlederen.

Vi kan jo legge til at det var ganske mye jobb med å få laga disse ordskyene. Det finnes mange forskjellige verktøy for å lage ordskyer – Nvivo har også denne muligheten, men den brukte vi ikke siden den var veldig tungvint. Vi brukte wordclouds.com, som er en gratis online tjeneste for dette. Men også her må alle små-ord som det ikke er ønskelig å ha med i ordskyen fjernes, og dette kan være et tidkrevende og møysommelig arbeid.

I følge Thagaard (2013) kan tolking og analyse betraktes som to sider av samme prosess. Det er vanskelig å beskrive og kategorisere hendelsesforløp uten å tillegge dette en mening. Vitenskapsteoretisk forankring blir derfor viktig, og det vil danne grunnlaget for hva det søkes på og vil også danne et utgangspunkt for forståelsen som forskeren videre utvikler (Thagaard 2013).

Etter at vi hadde delt inn materialet etter kodene våre, startet arbeidet med å komprimere materialet – eller kondensering som Johannessen mfl. (2011) kaller det. Her fikk vi slått sammen kategorier, og vi endte opp med å dele materialet i tre analysekapitler i oppgaven.

#### **4.5 Validitet og reliabilitet**

Innenfor kvalitativ forskning brukes reliabilitet og validitet som kriterier for kvalitet (Johannessen mfl. 2011). Reliabilitet beskriver om en annen forsker ved å benytte samme metode, ville ha kommet frem til samme resultat.

Johannessen mfl. (2011) påpeker imidlertid at det er lite hensiktsmessig å stille slike krav til kvalitativ forskning, da observasjoner gjerne er verdiladede og kontekstavhengige, og forskeren gjerne bruker seg selv som instrument. Det vil gjøre det vanskelig for en annen forsker å gjenskape samme resultat selv om det benyttes samme metode. Påliteligheten kan styrkes ved for eksempel å gi en inngående beskrivelse av fremgangsmåten som er brukt.

Om vi skal argumentere for reliabiliteten i vårt prosjekt kan vi jo si at vi begge befinner oss nært feltet og har god kjennskap til feltet vi forsker i. Bjørn Tore som skoleutvikler og Geir som pedagog. Dette mener vi gir oss godt grunnlag for å skissere et prosjekt som blir pålitelig. Dette setter oss i stand til å lage en intervjuguide som forhåpentligvis vil gi oss nyttige data.

Validitet handler om undersøkelsen kan representerer den virkeligheten vi har studert (Thagaard 2013). Ekstern validitet handler om hvorvidt forståelsen som utvikles innenfor ett studie lar seg overføre til et annet studie (Thagaard 2013).

Ved å sørge for en transparent, eller gjennomsiktig forskningsprosess, kan det ifølge Thagaard (2013) være med på å sikre validiteten til undersøkelsen. Vi mener vi har beskrevet fremgangsmåtene vi har brukt grundig. Vi har gjort rede for vitenskapsteoretisk ståsted og vist hvordan vi har brukt kvalitativ metode.



Vi har også sitert intervjuobjektene og forsøkt å ivareta meningsinnholdet i det de har formidlet i intervjuene. Dette gjør at leseren kommer tett på empirien og kan lese dette også uten forskerens tolking.

Oppgaven vil forøvrig ha begrensinger i forhold til generalisering, da vi har hentet datamaterialet vårt kun fra en enkelt skole. Våre funn kan likevel si noe interessant om brukermedvirkningsprosesser og hvordan disse kan gjennomføres.

#### ***4.6 Etiske betraktninger***

I all type intervjuer må forskeren tenke over og vurdere sitt eget forhold til deltakerne. Prinsippet om informert samtykke innebærer grundig informasjon til de det gjelder, og ivaretar prinsippet om at deltaker når som helst kan trekke seg fra prosjektet. Intervju kan bære preg av nær kontakt mellom forsker og deltaker, og her er det viktig at forskeren tenker nøye over samhandlingen med deltakerne, og tar ansvar for at interaksjonen foregår på en forsvarlig måte (Thagaard 2013).

Det er også viktig at personer og organisasjoner i etterkant ikke kan identifiseres, dersom dette er en del av avtalen. Forskeren må sikre at informasjon som publiseres ikke lar seg spore tilbake til kilden (Johannessen mfl. 2011). Som en konsekvens av dette var det viktig for oss å gjøre undersøkelsen fullstendig anonym, slik at ingen av de involverte partene ville være mulig å kjenne igjen.

Vi ga også kommune og skole fiktive navn, da vi mener resultatet av vår undersøkelse vil stå seg uavhengig, med gjengivelse av hvilken skole dette dreier seg om eller ikke. Vi var også opptatt av at intervjuobjektene ikke skulle kjenne på eller la seg hindre av at det de sa ville kunne bli gjenkjent av kolleger eller ledelse.

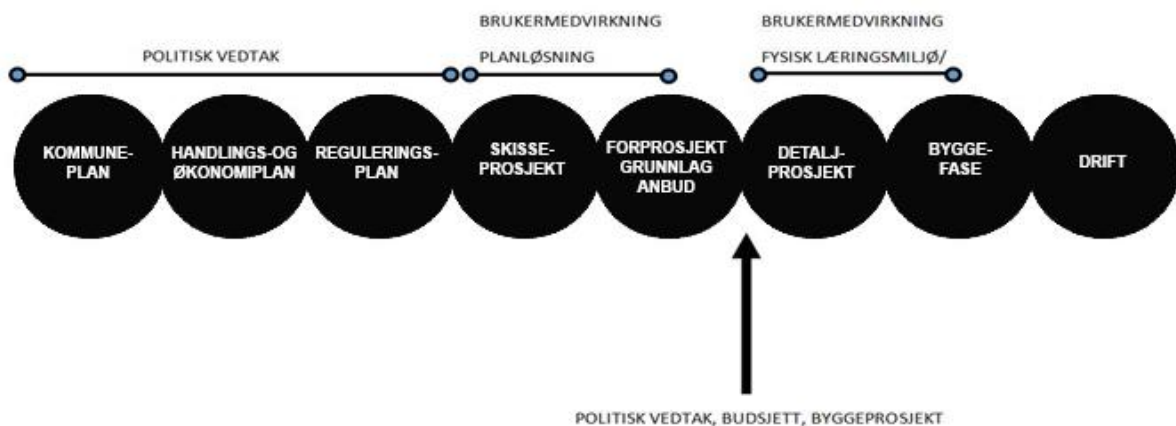
## Kapittel 5. Analyse - premissgivere for gjennomføring av konseptfasen

### 5.0 Innledning

Formålet med denne avhandlingen er å undersøke hvordan aktørene som deltar i konseptfasen påvirker hverandre, prosessen og sluttproduktet. I dette første kapittelet av analysen, kapittel 5, vil vi se på hvordan de ulike aktørene blir ivaretatt i planleggingsfasen når den nye Granberg skole skal bygges. I kapittel 6 ser vi på gjennomføringen, mens vi i kapittel 7, analysens tredje kapittel, ser på hvordan interessene til aktørene ble ivaretatt etter at konseptfasen var over.

### 5.1 Politiske føringer om skolens innhold og ivaretagelse av lokalsamfunnet

Vi starter med å se på tidslinjen fra styringsdokumentet som Granli kommune bruker for sine utbyggingsprosjekter. Figuren under viser hele prosessen fra politisk vedtak til ferdig bygg.



Hva sier så styringsdokumentet om politiske føringer? Kan det gi en forståelse av hva som ligger bak prosjektet på det politiske plan?

*«Politiske føringer om skoleanleggets innhold, funksjoner, organisering og arealer skjer gjennom dette programmet. Beslutninger om omfang av skoleutbyggingen, og det enkelte anleggets lokalisering, størrelse og utforming skjer gjennom følgende planer/saker:*

- Kommuneplanens arealdel (utbyggingsmønster, arealbruk, behovsvurderinger, lokaliseringer)*
- Handlings- og økonomiplan, årsbudsjett (etterspørsels- og utbyggingsbehov, plan for nybygg/rehabilitering med konkretisering av prosjekter, investeringsramme for sektoren)*
- Saksframlegg med føringer for planarbeidet (aktuelt ved vesentlig endringer fra ramme gitt i handlings- og økonomiplan, avvik fra styringsdokumentet og lignende). Saksfremlegget skal skissere mulige innsparinger i prosjektet. Forutsetning om rivning av eksisterende bygningsmasse legges normalt ikke fram for politisk vedtak for skoleanlegg)*
- Reguleringsplan inneholdende skoletomt, og med eventuelle krav om etablering av nødvendig tilliggende infrastruktur som pålegges skoleprosjektet*
- Saksframlegg (investerings sak) om etablering av skoleanlegget (økonomisk ramme, størrelse, utforming og framdrift, på grunnlag av forprosjekt og innhentet anbud fra totalentreprise).»*

Styringsdokumentet gjennomgår her de overordnede politiske føringer som angir hvordan prosessen skal organiseres, ivaretagelse av skolens innhold og funksjoner, og hvordan arealene skal utvikles. Dokumentet beskriver deretter andre sentrale styringsdokumenter og saksgrunnlag som er sentrale i prosessen med å bygge en ny skole. Dette er en del av den byråkratiske prosessen ved bygging av en ny skole.

Ifølge Morgan (2004) er byråkrati en styreform hvor det skrevne ord er basisen for autoriteten, der det ses på forholdet mellom interesser, konflikt og makt. Dette kan analysere organisasjonspolitikken systematisk. Morgan (2004) argumenterer videre for at politikk oppstår når mennesker har ønske om å handle og tenke på ulike måter, noe som kan skape spenninger og bør løses politisk.

I sitatet under ser vi et eksempel hvor Granli kommune sine politikere går inn og sier noe om hva skole i Granli kommune skal være:

*«Bystyret har gjentatte ganger understreket at skolene skal kunne benyttes av nærmiljøet utenom skoletid. Ved bygging av Granberg skole ble de investerings- og driftsmessige fordeler ved å legge flerbrukshaller for idrett til skoleanleggene utredet. Det ble i den saken fattet et vedtak om at slike haller skulle bygges der det var naturlig. Dette ble senere endret til at det skulle gjelde alle nye skoleanlegg.»*

Her har bystyret besluttet at kommunens skoler kan benyttes av lokalsamfunnet også etter skoletid. Bystyret har også vedtatt at flerbrukshaller skal legges til nye skoleanlegg, da det er en investerings- og driftsmessig fordel. Bystyret går her inn og bestemmer hva skole skal være i denne kommunen.

Latour (1990, i Blok og Jensen, 2009) argumenterer for at en inskripsjon innehar en forutsetning for bruk. Sett i lys av denne beskrivelsen kan det argumenteres for at begrepet skole har en inskripsjon, en forståelse av hva som legges til grunn for begrepet skole.

Granli kommune går aktivt inn og endrer og utvider inskripsjonen for hva begrepet skole skal inneholde, dette fordi det er ønskelig å tillegge skolen flere funksjoner.

Når inskripsjonen av begrepet skole endres på denne måten, kan det på bakgrunn av aktørnettverksteorien defineres som en translasjon. Johnson (1988) omtaler translasjon som når en svakere inskripsjon skiftes ut med en mer holdbar inskripsjon.

Granli kommune er opptatt av at ikke bare interne aktører skal bli hørt i brukermedvirkningsprosesser. Styringsdokumentet slår også fast at eksterne aktører skal høres så lenge dette kan være med på å styrke prosessen, og bidra til at sluttproduktet blir bedre. Under ser vi et sitat fra prosjektlederen som viser at Granli kommune tar involvering av eksterne brukere på alvor:

*«Så mener jeg å huske om vi lyste ut en liten annonse i avisen. Dette er jeg litt usikker på. Og jeg mener dette har vært gjort tidligere. Om noen har noe som bør spilles inn i forbindelse med den nye skolen. Dette er jo kommunale penger. Folket sine penger som skal brukes. Og da må de medvirke.»*

Det kan tenkes at prosjektlederen for Granberg skole tenker det er lurt å bygge allianser med alle aktører, også de eksterne. På grunn av føringene i styringsdokumentet har vi sett at det ikke er mulig å utelate de eksterne aktørene, som korps og idrettslag. Dette kan betraktes som en del av translasjonsprosessen, hvor interesseskapning er en sentral del. Hensikten med

interesseskaping kan ifølge Callon (2001) være å forsøke å få med seg flest mulig allierte og mobilisere ressurser. Callon (2001) påpeker også at interesseskapingen ikke nødvendigvis trenger å føre til nye allianser, eller innrullering. Det er kun når interesseringen lykkes at den vil føre til innrullering.

Hva sier styringsdokumentet om eksterne aktører sin bruk av skolens arealer?

*«Det skal derfor legges til rette for sambruk av arealer med andre brukergrupper som lag og organisasjoner og kulturskolen slik at skolebyggene også brukes på kveldstid og i helger. Det skal avsettes areal for tilsynsvakt og noe lagerplass for grupper som ønsker å bruke skolen. Det er nødvendig med låsesystemer som muliggjør en sonedeling av skolebygget. Ved bygging og rehabilitering av ungdomsskoler skal det vurderes om arealer til fritidsklubber skal legges inn, enten som egne lokaler eller i sambruk med andre arealer.»*

Styringsdokumentet bruker ordlyd som “skal ... legge til rette for ... skal avsettes areal.”

Dette er en tydelig føring, og når Granli kommune bygger skoler er eksterne aktører en viktig del av prosessen, dette fordi det er et behov for bruk av skolens arealer også utenfor skolens ordinære åpningstid.

I avsnittene over argumenterer vi for at denne refortolkningen av begrepet “skole” kan kalles en translasjon, altså en endring av innholdet i begrepet “skole”. Skole er jo i utgangspunktet et begrep som ikke nødvendigvis kobles opp mot korps, kor og idrettslag. Om vi tar dette et steg videre kan vi gjerne si at deler av innholdet i styringsdokumentet blir ett eller flere obligatoriske passeringspunkt. Et obligatorisk passeringspunkt vil være den eller de, som av nettverket, oppfattes å forvalte den sanne kunnskapen om feltet (Callon, 2001). Her kan det sies at de som har designet styringsdokumentet bygger inn føringer for prosjektet som kan være utfordrende å komme utenom, i dette tilfellet at det skal legges til rette for bruk etter skolens ordinære åpningstider. På denne måten kan det nye skolebygget bli et middel for å nå flere mål. Personalet ved skolen tilfredsstilles, som i mange år har jobbet ved en gammel, upraktisk og nedslitt skole. Samtidig imøtekommes lokalsamfunnet ved at det legges til rette for bruk på kveldstid. Også kommunens politikere tilfredsstilles da dette oppfyller kravene i styringsdokumentet, som er politisk besluttet. Nå er det ingen automatikk i at alle disse målene er forenlige - det er altså ingen garanti for at alle blir fornøyde.

## 5.2 Rådmannens fagstab som skoleutvikler

Styringsdokumentet understreker at skoleprosjektene skal gjennomføres etter følgende punkter:

- *Bygge ut skolekapasiteten i opptaksområdene slik at alle elever har sin arbeidsplass i et definert fellesskap.*
- *Skape et tidsmessig skoleanlegg som skal være en ressurs for å løse utfordringene i læreplanen.*
- *Legge til rette for den lærende elev både i et fellesskap og individuelt. For eleven skal skoleanlegget være en arena for: læring, sosial utvikling, omsorg, leik og fysisk aktivitet, mangfold og kulturell virksomhet, estetisk påvirkning og opplevelse, ulike nærmiljøtiltak.*
- *Bygge en skole som gir et godt arbeidsmiljø for elever og ansatte.*
- *Planlegge bygninger som skal være så fleksible at det kan forsøkes et mangfold av organisasjonsformer og varierte arbeidsmåter, men også lett tilpasses senere læreplaner og formål.*
- *Legge til rette for skoleanlegg som kan være et kultursentrum i nærmiljøet.*

Disse punktene understreker noe av det vi problematiserte i slutten av kapittel 5.1. Her skal det bygges en skole med de aller beste intensjoner for at elever og lærere skal finne seg til rette. Samtidig skal skolen også skal være et kultursentrum. Punktene over er tydelige føringer for hva slags sluttprodukt som er ønskelig. Styringsdokumentet sier imidlertid ikke så mye om hvordan dette skal gjennomføres.

Hva tenker arkitekten om rådmannens fagstab som skoleutvikler?

*«Jeg tror ikke at det står i styringsdokumentet at to og to klasserom skal ligge sammen med en skyvedør seg imellom og sånn, men det var veldig tydelig uttalt fra fagstaben. Så det var.. liksom.. en forutsetning.»*

Arkitekten beskriver en fagstab som har en tydelig plan på hvordan skolebygg i Granli kommune skal utvikles. Arkitekten påpeker også at alle detaljer ikke er å finne i styringsdokumentet, for eksempel at to og to klasserom skal ligge mot hverandre med skyvedør mellom. Alle klasserom på Granberg skole er nemlig organisert slik at to og to rom ligger mot hverandre med en skyvedør mellom. Hvert klasserom har en kapasitet på 25 elever. Tanken bak denne organiseringen er at det skal være mulig for to klasser å jobbe sammen ved

å åpne skyvedøra. I tillegg vil det være en større fleksibilitet ved sykdom blant lærerne. I det ligger det også et økonomisk insentiv. Ved sykdom hos en lærer er det mulighet for å åpne mellom rommene i stedet for å leie en vikar. Nå kan dette være en vel så god løsning som å leie en vikar da læreren i den andre klassen sannsynligvis kjenner elevene i naboklassen godt. Det kan skape mer ro med en kjent lærer på 50 elever enn en ukjent lærer for 25 elever. Dette er likevel ikke beskrevet i styringsdokumentet. Årsaken til at denne løsningen ble valgt, var at Granli kommune satte seg ned og så på hvordan retningslinjene fra Utdanningsdirektoratet kunne komme til å utvikle seg i forhold til bemanning og lærertetthet. Dette ble koblet med erfaringer fra den forrige skolen som Granli kommune bygde. Dermed kom Granli kommune frem til at dette kunne være en god løsning.

Hva tenker arkitekten om oppdraget fra Granli kommune?

*«Den kunnskapen vi har er fordi at vi sitter med mye erfaring, fra ulike prosjekter på hvordan vi tenker skole på, derfor ser vi oss på som en viktig ressurs. Særlig for mindre kommuner som ikke har en slik prosjektstab som det Granli kommune har. Granli kommune har det meste klart, så hos dem handler det om å gjennomføre en bestilling.»*

Arkitekten sier at “Granli kommune har det meste klart” og understreker nettopp dette. Følges denne tankerekken videre kan det argumenteres for at styringsdokumentet og fagstaben legger såpass tydelige føringer for arkitekten. I følge Callon (2001) kan dette betraktes som obligatoriske passeringspunkt.

En annen fortolkning av dette kan være at arkitekten føyer seg Granli kommune for ikke å sette arbeidsforholdet i spill. Granli kommune er en kommune som vil bygge flere nye skoler i fremtiden, og på denne måten være en potensiell oppdragsgiver for arkitekten.

Valg av arkitekt kan legge føringer for hvordan bygget blir, og hvordan byggeprosessen utvikler seg. Hvordan gikk prosjektleder frem når det kom til valg av arkitekt, og hva var viktig å ta hensyn til? Vi ser hva prosjekter tenker om dette:

*«Vi endte opp med å lyse ut etter arkitektfirma som kunne dokumentere god kompetanse på å tegne skole. Så ble NN arkitekter valgt ut fra kriterier. Så tok vi med oss NN arkitekter inn i en fase hvor de tegnet bygget for oss, og så fikk vi pris på dette. Det er jeg ganske sikker på*

*at vi sparte en del penger på. Jeg var ganske knallhard på hva jeg ønsket at vi skulle ha der.»*

Prosjektlederen underbygger her arkitekten sin beskrivelse av at det ble et bestiller-utfører-forhold mellom arkitekten og rådmannens fagstab. Vi ser også at økonomi er sentralt i forhold til valg av tilnærming til prosessen.

Vi ser nærmere på hva prosjektlederen sier om bestiller - utfører - forholdet til arkitekten:

*«Når jeg skal bestille et skolebygg på vegne av en gruppe, og jeg kan sitte sammen med arkitekten og si at allerede nå bommer dere, nå lønner det seg å tegne om, for dette stemmer ikke helt... Det er ekstremt komplekse bygg.»*

Prosjektlederen er tydelig på at Granli kommune visste hva de ønsket å ha inn i skolebygget. Han gir tydelige instruksjoner til arkitekten. I følge Callon (2001) kan prosjektlederen på denne måten oppfattes som et obligatorisk passeringspunkt av nettverket, i dette tilfellet brukergruppa. Prosjektlederen sitter i en posisjon hvor han kan definere en slags fasit for hvordan dette kan bli. På den måten kan det sies at prosjektlederen innruller arkitekten i nettverket sitt.

Dersom et nytt skolebygg skal vare i minst 50 år, må det bygges med fleksible løsninger for å kunne møte fremtidens behov. Ble det rom for innovasjon og utvikling slik at dette behovet ble ivaretatt? Styringsdokumentet sier følgende om dette:

*«Planlegging av nye skoleanlegg skal skje med et innovasjons- og utviklingsperspektiv, i tråd med nye erfaringer og føringer for skolenes innhold og pedagogikk, teknologisk og bygningsmessig utvikling, og samfunnsutviklingen generelt.*

*Et nytt skoleanlegg skal vare i mange tiår, uten store ombyggingsbehov. Samtidig er samfunnet og vår kunnskap om hvordan barn og unge lærer og utvikles i kontinuerlig utvikling. Det skal derfor hele tiden søkes etter framtidssrettede løsninger for utforming av og arealbruk i skoleanleggene. Det bør alltid overveies om normer og standardiseringer kan virke konserverende på utviklingen eller grader av frihet.*

*Det er viktig at skolene bygges fleksible slike at det tas hensyn til skiftninger innen pedagogikk.»*



Styringsdokumentet beskriver her viktigheten av at utvikling av skolebygg skal ha et perspektiv tilknyttet innovasjon og utvikling. Dette må kobles mot skolens innhold, pedagogikk, teknologisk og bygningsmessig utvikling, i tillegg til samfunnsutviklingen generelt. Ombyggingsbehovet skal ideelt sett være tilnærmet fraværende, da skolebygget skal planlegges for fleksibel bruk. Styringsdokumentet fremhever også at standardisering kan hemme utviklingen. Hva tenker arkitekten om egen rolle i forhold til denne problematikken? Arkitekten kommenterer dette ved å si følgende:

*«Nei, tror ikke jeg skal overdrive vår rolle. Hvis det er slik, så er det fagstaben som har en sterk formening om hvordan det skal være, og det har vi opplevd på andre skoler, at skoleleder og fagstaben ikke tenker likt. Da er det fagstaben sitt ansvar for å jobbe med skolelederen og rådgivere slik at de får samme tankesett som dem har.»*

Arkitekten mener at deres rolle ikke skal vektes for mye, og det reflekterer tidligere uttalelser fra arkitekten der det beskrives en bestiller - utfører rolle. Arkitekten poengterer i tillegg at det er fagstaben sitt ansvar å bearbeide skolelederen med sine ansatte slik at de får samme perspektiv på skoleutvikling, og hva som kan fungerer best for framtidige og varige løsninger for skolen.

Er kompetansen hos rådmannens fagstab som skoleutvikler god nok til å ivareta kravene om fleksibilitet i styringsdokumentet? Prosjektlederen sier følgende:

*«Så tror jeg den kompetansen som sitter hos rådmannen handler mer om å si noe om i hvor stor grad av fellesskap, hvordan vi skal organisere skolen vår, kommunikasjons-flyt og visibilitet. Og fleksibilitet. Dette kan vi legge inn slik at det gir oss best mulig rammer for å skape den pedagogikken vi vil ha.»*

Her oppfatter vi at prosjektlederen forsøker å opptre samlende ved at han bruker begreper som «vi» og «fellesskap». Dette er i tråd med føringene i styringsdokumentet. Det fremgår ikke klart hvem dette fellesskapet er, men ut fra sammenhengen kan det forstås som alle som deltar i prosjektet med å bygge den nye skolen.

Ifølge Callon (2001) kan dette utspillet oppfattes som et forsøk på interesseskaping.

### 5.3 Å standardisere skoler til bydelsskoler

Vi har tidligere sett at Granli kommune ønsker å bygge skoler som er mer like enn ulike. Styringsdokumentet legger en del føringer for hvordan dette skal foregå. Hvilke fordeler og ulemper kan dette medføre?

*«Nye skoleanlegg skal planlegges i et utviklingsperspektiv. Likevel skal gode løsninger som viser seg å fungere, gjentas. Styringsdokumentet er rettet inn mot prosjekteringsens første faser, det vil si skisseprosjekt og forprosjekt. Disse fasene handler om plankonsept, det vil si adkomstforhold og interne forbindelser, rommenes plassering, størrelse og utforming, og til en viss grad om fast innredning og møblering.»*

Styringsdokumentet bidrar med dette til en viss grad å standardisere store deler av skolens arealer. Betyr det at man vil kjenne seg igjen dersom man besøker flere av skolene i Granli kommune? Blir det som å gå inn i en Rema 1000-butikk, at man kjenner seg igjen uansett hvor i landet man befinner seg? Og er det i så fall et problem?

For det første vil tomteforholdene ha en viss betydning for hvordan selve skolebygget lar seg konstruere. Det kan bety at byggets utforming vil variere en del fra tomt til tomt – og dermed vil muligheten for at uttrykket fremstår som likt mellom skoler, være begrenset. Det innvendig uttrykket kan selvfølgelig utformes likt mellom skoler, men arkitekten vil ofte sørge for at dette ikke skjer gjennom blant annet material – og fargevalg både utvendig og innvendig. Likevel kan man tenke seg at en standardisering kan legge en begrensning på det kreative. Mye vil være bestemt på forhånd og brukergruppa kan få en følelse av å gå inn i et prosjekt hvor deltakerne har liten mulighet til å påvirke prosessen og egen arbeidshverdag. På den annen side kan dette være med på å sikre et minimum av kvalitet på det ferdige bygget. Lærere og andre ansatte ved skolen kan ha begrenset kunnskap om bygging av skoler. Dermed kan det være god hjelp i å kunne forholde seg til et styringsdokument som legger tydelige føringer for hvordan bygget skal se ut.

Er det slik at prosjektlederen deler styringsdokumentet sitt syn på bygging av bydelsskoler i Granli kommune? Vi ser på hva prosjektlederen tenker rundt standardisering:

*«En annen ting vi snakket mye om var hvor mye personalet ved en skole egentlig skal ha påvirkning på hvordan det bygges skoler i Granli kommune. Der mener jeg svaret må være*

*ganske lite faktisk. Granli kommune kan å bygge skoler. Så må på en måte skolelederen ta med seg personalet inn i bygget. Vi må ha fokus på sånn ønsker vi å bygge bydelsskolene. Det er sånne bygg vi leverer. Så må dere fylle bygget sånn som dere ønsker å ha det.»*

Prosjektlederen peker på at kommunen har erfaring med skolebygg, og denne erfaringen må veie tyngre enn den erfaringen som sitter blant lærerne, mener prosjektlederen. På denne måten disiplinierer prosjektlederen deler av nettverket, i dette tilfellet lærerne. Deretter plasserer prosjektlederen mye ansvar på skolelederen for å utvikle “resten” av bygget, fylle bygget, altså det Granli kommune tillater medvirkning på.

Prosjektlederen uttaler seg i tråd med styringsdokumentet. Likevel kan en slik tilnærming legge begrensninger på kreativiteten til brukergruppa.

Prosjektlederen hadde klare tanker om hvordan klasserommene skulle organiseres slik at skolens lærere kunne samarbeide to og to klasser, dette basert på erfaringer fra andre skoler i Granli kommune. Var det slik at arkitekten var med på denne tankegangen?

*«Ja.. dem ønsket å ha den samme muligheten, for da kan det være 25 elever i et lukket klasserom og 50 elever i et stort et. Da er det en større fleksibilitet ved bemanning, ved sykdom, elevsamtaler etc.. en større kontroll på flere under med denne skyvedøren. Og slik har det vært i bydelsskolene i mange år, med store grupperom i tillegg, og et felles areal utenfor som også kan benyttes til undervisning.»*

Av arkitektens uttalelse ser vi at dette underbygger både styringsdokumentet og skolelederen sin beskrivelse om at gode løsninger og erfaringer fra andre skoler i Granli kommune skal videreføres. 25/50 løsning for klasserom har tydeligvis vært en standardisert klasseroms-løsning over flere år i kommunens bydelsskoler. I tillegg er det lagt opp til en standardisering av fellesareal og grupperom.

Når det skal bygges nye skoler kan det være klokt å hente inspirasjon fra andre, relativt nye skoler. Dette er hva prosjektlederen sier om hvordan Granli kommune har jobbet med å inspirere og hjelpe de ansatte ved skolen i prosessen:

*«Brukergruppa ser på andre nye skolebygg. Vi lager en liste over skoler vi mener skolens ansatte bør se. Som inspirasjon. Så sender vi de litt ut i distriktet. Litt i Granli kommune.»*

Ved å sende skolens ansatte på studieturer får brukerne mulighet til å samle ideer om hvordan de kan bygge sin egen skole. Det kan også gi gode ideer til hva de ikke ønsker, noe som kan være vel så viktig. I tillegg får de mulighet til å snakke med lærere ved disse skolene, og høre deres opplevelser av hvordan byggene fungerer.

Hvem lager listene over hvilke skoler som skal besøkes? Den som gjør det, vil ha noe innflytelse på hvilke ideer lærerne tar med seg hjem igjen. Ved å sende lærerne til skoler med en bestemt utforming eller et bestemt uttrykk, kan det tenkes at dette vil være med å påvirke det videre arbeidet med skolen som skal bygges. Det fremgår ikke entydig av våre data om det er prosjektleder alene som lager denne lista, eller om det eventuelt er i samarbeid med noen andre i rådmannens fagstab. Styrken med å besøke skoler i egen kommune kan være at kunnskap og erfaring overføres mellom de forskjellige skolebygg-prosjektene. Dette kan igjen bidra til at kommunen klarer å hente ut og formidle det beste fra de forskjellige skolebygg-prosjektene i Granli kommune. Når styringsdokumentet skal redigeres, kan disse erfaringene bringes inn og på denne måten bidra til at skolene i kommunen utvikles i tråd med kommunens retningslinjer så vel som nasjonale føringer.

#### ***5.4 Visjon – en hjelper for utvikling av skolebygg?***

En visjon kan være en god hjelper når en ny skole skal bygges. Den kan bidra som hjelper i utformingen av både det fysiske bygget og også bidra med å forme kulturen allerede før prosjektet starter. I tillegg vil en visjon kunne være noe felles for både prosjektleder, arkitekt og skolens ansatte - en slags felles ledestjerne. Styringsdokumentet legger tydelige føringer for skolebygg i Granli kommune. Finner vi tegn på at det er ønskelig med en visjon som fremstår som en like tydelig aktør som det styringsdokumentet gjør? Dette sier styringsdokumentet om visjon:

*«Når de fysiske rammene stemmer overens med skolens pedagogiske visjoner, virker rammene stimulerende. Når det er uoverensstemmelse mellom de fysiske rammene og de pedagogiske visjonene, virker rammene hemmende.»*

Styringsdokumentet sier ikke eksplisitt at skolen skal ha en visjon, men det påpekes at en visjon kan være nyttig å ha, under visse forutsetninger. Likevel kan man oppfatte visjonen

som styringsdokumenter refererer til, som noe som brukes etter at bygget står ferdig. Det refereres til de “fysiske rammene”. Da er det nærliggende å tenke at styringsdokumentet ikke legger spesielle føringer i forhold til bruk av visjon i konseptfasen. Hvilke tanker gjør skoleleder seg om visjonen for den nye skolen?

*«Jeg tenker i forhold til praktisk - estetiske fag, praktisk variert i forhold til metode, var en visjon i forhold til det nye bygget. At det var fleksibelt nok og at aldersblandingen ble ivaretatt. Ja, vi ønsket å være en skole som var bygd for fremtiden og i så stor grad som mulig en innovativ skole. Ellers var visjonen det å få bruke uteområdet som vi alltid har vært stolte av.»*

Skoleleder har mange tanker om skolens visjon, såpass mange tanker at det kan bli litt vanskelig å følge. Burde man forvente at skoleleder presenterer en kortere og mer eksplisitt visjon, noe som er mer samlende? Vi oppfatter at skoleleder gir en beskrivelse av hvordan han ser for seg at det fysiske læringsmiljøet skal utformes. Vi tenker at en visjon bør si noe om hva som skal legges til grunn for skolens verdigrunnlag, og det oppfatter vi ikke at skoleleder gjør her.

Hva tenker prosjektleder om visjon for den nye skolen?

*«Jeg må tenke litt tilbake. Det begynner å bli noen år siden vi gjorde dette. NN hadde egentlig ansvaret for brukermedvirkningen. Til å begynne med. Så tok jeg mer og mer over. Nei, det var ingen visjoner for den nye kommunale skolen.»*

Prosjektleder er ikke kjent med at det ble jobbet etter en visjon for den nye skolen. Det kan ha sammenheng med at en annen representant fra kommunen hadde ansvaret for brukermedvirkningen i starten av prosjektet. Dersom det er utarbeidet en visjon for et prosjekt kan det være hensiktsmessig at alle aktører som er involvert i prosjektet, kjenner visjonen. En visjon kan bidra til at kunnskap overføres og at læring skjer.

Arkitekten er derimot veldig tydelig på at det ble jobbet med visjon for den nye skolen, og sier følgende:

*«Når vi begynner med et prosjekt, så har vi et oppstartsmøte der det er med representanter fra skolen, noen elever, noen lærere, skoleleder og rådmannens fagstab*

*og prosjekteringsteam. Der vi ble kjent og vi ble delt opp i grupper der vi hadde en ide-workshop der vi skrev ned ting som var viktig å få med i prosjektet. Der kom visjonene fra nye Granberg skole frem, uten at jeg nå kommer på hva de var. Visjonene sto på plansjene etterpå, og vi lagde noen plakater som vi presenterte for hverandre. Det lå i bunnen når vi startet med prosjektet.»*

Beskrivelsen arkitekten gir av arbeidet med visjonen, viser at brukergruppa har brukt en del tid på å arbeide med å utforme en visjon. Det fremgår ikke eksplisitt hva visjonen var. Som tidligere nevnt er alle møtoreferat lest, men der finnes ingen referanse til visjonen. Det er utarbeidet en visjon, men det virker ikke som om denne er brukt i det videre arbeidet. Det kan skyldes flere forhold. Det ene kan være at brukergruppa ikke klarte å identifisere seg med visjonen, og således ikke fant det hensiktsmessig å bruke den videre. Et annet moment kan være at visjonen traff så godt at brukergruppa tok den med seg videre uten at det var nødvendig å gjøre den mer eksplisitt i etterkant. Her kan det finnes mange forklaringer. Likevel er det underlig at visjonen ikke er å finne eksplisitt uttrykt i dokumentasjonen av prosjektet.

Hvor viktig er det så med en visjon? Dersom en brukermedvirkningsprosess betraktes som en kunnskapsdelingsprosess, kan brukergruppen omtales som et *ba*. Et *ba* er ifølge Krogh et.al (2011) en møteplass for kunnskapsutvikling. Kunnskapsutviklingsprosesser har behov for hjelpere, og en av disse hjelperne er ifølge Krogh et.al (2011) å formulere en kunnskapsvisjon, noe som kan bidra til å legitimere prosessen. For brukergruppa sin del er det riktignok ikke snakk om en kunnskapsvisjon i den forstand, men en visjon som bidrar til å forene brukergruppa slik at alle drar i samme retning.

En visjon kan også betraktes som en av konseptfasens aktører, på samme måte som styringsdokumentet. Dersom målsettingen med visjonen for Granberg skole har vært at den skal materialisere seg, og sette et avtrykk i bygget rent fysisk, er det viktig at visjonen får en sterk posisjon i nettverket, og at det jobbes med interesseskapingen.

Ut fra våre funn i intervjuene er det lite som tyder på at visjonen faktisk er blitt en aktør i denne sammenhengen. Ut fra det skoleleder sier, kan det tenkes at visjonen er noe som kommer mer til syne gjennom lærernes praksis, og da etter at skolen er tatt i bruk.

## ***5.5 Oppsummering***

Bystyret i Granli kommune understreker, sammen med styringsdokumentet, viktigheten av at det legges til rette for at eksterne aktører og lokalsamfunnet inviteres inn i brukermedvirkningsprosessen. På denne måten kan skolene i kommunen brukes av disse gruppene etter ordinær åpningstid, som for eksempel korps og idrettslag. Dette kan gi begrepet skole nytt innhold, det utvides til noe ut over det som skjer i klasserommet, og blir en kulturell samlingsplass i tillegg til å være en læringsarena. Spørsmålet er om det lar seg gjøre å ivareta behovene til alle disse forskjellige gruppene i ett og samme bygg? Blir det et funksjonelt bygg, og hvem må vike om det oppstår konflikter? Våre funn tyder på at skolens ansatte synes de eksterne brukerne hadde for stor innflytelse i konseptfasen.

Rådmannens fagstab med prosjektleder i spissen beskrives av arkitekten som om de har en tydelig plan på hvordan skoler i Granli kommune skal bygges. Planen og retningen kan virke såpass tydelig, at det kan virke som om det kan gå på bekostning av brukermedvirkningen. Arkitekten bekrefter til dels dette ved at han uttaler seg positivt om Granli kommune som oppdragsgiver, og samtidig påpeker at mye i prosjektet er fastlagt på forhånd.

Vi så for oss at skolens visjon kunne bli en sterk aktør, om ikke like sterk som styringsdokumentet, så i alle fall en veiviser eller ledestjerne for prosjektet. Brukerne hadde jobbet med en visjon, men det viste seg at det bare var skolelederen og arkitekten som kjente denne da vi intervjuet kandidatene våre.

## **Kapittel 6. Analyse – gjennomføring av brukermedvirkningsprosessen**

### ***6.0 Innledning***

Analysens andre kapittel ser på medvirkningsprosessen i brukergruppen, og om det kan være forskjellig på hva hver enkelt deltaker oppfatter som sin rolle under brukermedvirkningen. Var det en tydelig oppfatning av hvem de skulle representere? Hadde hver enkelt deltakers profesjon noe å si for hvilke arbeidsoppgaver de fikk utdelt i arbeidsgruppen?

Vi ser videre på medvirkningsprosessen for både skolens brukere og de eksterne aktørene. Hvordan oppfattet deltakerne medvirkningsprosessen? Ble skolens brukere lyttet til under brukermedvirkningen? Hvordan oppfattet skolens brukere deltakelsen fra de eksterne aktørene i Granli kommune?

### ***6.1 Profesjon og rolle – medvirkningsprosess i brukergruppen***

Styringsdokumentet skisserer tydelig hvordan prosessen med nytt bygg skal initieres. Først avholdes et møte mellom skoleeier, skoleledelsen og kommunens avdeling for utbygging, hvor formålet er å legge til rette for en god prosess. Deretter skal det avholdes et informasjonsmøte for skolens ansatte. Etter dette avholdes det et seminar for brukergruppen, hvor blant annet formålet er å gjennomgå de enkelte rollene i gruppa:

*«Det gjennomføres et dyktiggjøringsseminar, hvor formålet er å informere og dyktiggjøre brukergruppen, herunder å gjennomgå roller og ansvar.»*

Når det gjelder de ulike aktørene sine arbeidsoppgaver i brukergruppa, oppfatter vi at informantene hadde god oversikt over hva de skulle gjøre. Styringsdokumentet går ikke i detalj om den enkeltes rolle. Det betyr at brukergruppa selv må definere rollene til de enkelte deltakerne.

Callon (2001) beskriver mobilisering der dette kan belyse en slik gjennomgang av roller og ansvar som kan forstås som en slags disiplinering av nettverket. Det kan tenkes at dette kan slå ut i flere retninger. For noen er deltakelse i slike prosjektgrupper en ny erfaring, og noen er kanskje usikker på sin egen rolle. Da kan en avgrensning av arbeidsoppgavene gi et tydeligere fokus, og dermed gi et bedre resultat.



En annen innfallsvinkel kan være at tydelig definerte roller kan legge begrensning på den kreative biten av et slikt arbeid, og da kan det eksistere en risiko for å miste interessante ideer og innspill underveis.

Det kan være interessant å se på hva de forskjellige brukerne tenker om sine roller. Prosjektleder sier følgende om sin rolle:

*«Rollen min til rådmannen var å sitte som bestiller. Og etterhvert som prosjektansvarlig. Passe på at det blir levert det som er bestilt. Det handler om å ta utgangspunkt i styringsdokumentet og deretter begynne å legge til det som gjør at skolen skal ligge akkurat der den ligger.»*

Her ser vi at prosjektlederen først og fremst har et ansvar overfor politikerne i Granli kommune- han skal passe på at det som bestilles blir levert. Denne bestillingen kommer jo i første omgang fra det politiske vedtaket om at ny skole skal bygges. Deretter trekker han frem styringsdokumentet, noe som bekrefter styringsdokumentets sentrale rolle i prosessen. Hva tenker så prosjektleder om sine oppgaver i prosjektet?

*«Under prosessen er jobben min å sørge for å dokumentere det som kommer fram. Behovene til de ulike. Og skissere dette i en politisk sak, og beskrive hva NN brass band trenger av lager, av fasiliteter, av lyddemping og alt mulig slikt. Og gi dette en omtrentlig kostnad. Så er det opp til politikerne å vedta dette eller ikke. Når politikerne har vedtatt det endelige, da er det utgangspunktet.»*

Her ser vi at prosjektlederen spesifikt trekker frem de eksterne aktørene. Han sier ingen ting om ivaretagelse av verken elever eller lærere. Dette kan forstås på flere måter. Prosjektleder har veldig fokus på å tilfredsstille og imøtekomme politikerne. Det er flere måter å måle om et skolebygg blir bra eller ikke. En indikator er om prosjektet holder seg innenfor de økonomiske rammene. En annen indikator i Granli kommune vil være om kommunen lykkes med å bygge en nærmiljø - skole eller ikke. For å klare dette må prosjektleder sørge for at de eksterne aktørene blir tilstrekkelig involvert, særlig i konseptfasen. Da kan det hende prosjektleder får mindre tid og krefter til å fokusere på elever og lærere, som er primærbrukerne av bygget.

Hva tenker så pedagogene om sine roller i prosjektet? Pedagog 1 sier følgende:

*«Jeg oppfattet det er som å være en representant for lærerne. Jeg var den ene av to representanter for lærerne. Jeg var en av de som skulle ta med lærernes stemme inn i byggemøtene.»*

Vi ser videre på hva pedagog 2 sier om sin rolle i brukervedvirkningen:

*«Jeg visste at jeg skulle representere de som jobber på småskoletrinnet, og det var det som var i min interesse og ivareta elevene og personalet sine interesser. Både ute og inne.»*

De to pedagogene skal representere over 70 ansatte ved skolen. Vi kan tenke oss at denne måten å organisere medvirkningen på sikrer god fremdrift i prosjektet, samtidig som det vil avlaste prosjektleder for mye jobb. En utfordring kan være at de to pedagogene risikerer å måtte ta en del vanskelige avgjørelser på hva som skal bringes inn i brukergruppa og ikke. De kan dermed komme i skvis mellom lærerkolleger og deltakerne i brukergruppa.

Ved å belyse Callon (2001) sin definisjon av mobilisering, kan det tenkes at dette er en måte for prosjektleder å disiplinere nettverket på, i dette tilfellet brukergruppa. Det kan også tenkes at det blir utfordrende for de to pedagogene å makte å ta innover seg ønsker og meninger til omtrent 70 ansatte. Da kan det stilles spørsmål ved om dette er den beste måten å sikre god og bred medvirkning på.

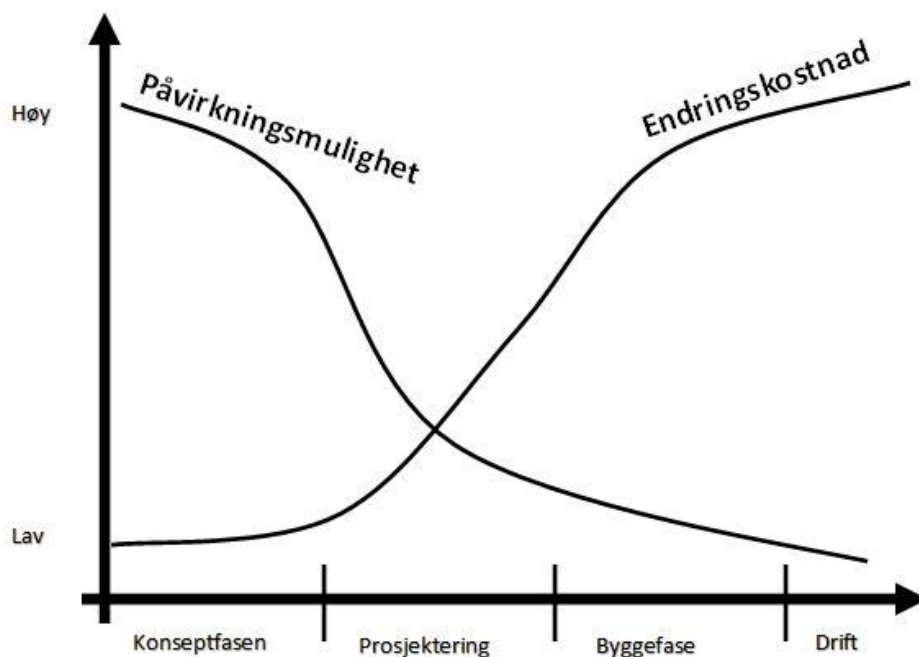
Sammensetningen av brukergruppen er også interessant i et maktperspektiv. Her har vi skolens ansatte som sannsynligvis bare har denne ene sjansen til å delta i en prosess hvor det skal bygges en skole. På den andre siden har vi prosjektleder og arkitekt. For disse to er dette en mer dagligdags hendelse. Disse er vant til å tolke og forstå tegninger og kan til en viss grad ha begrep om tekniske installasjoner. Dette kan gi prosjektleder og arkitekt en mye sterkere posisjon i prosjektet enn skolens ansatte. I tillegg kan det tenkes at arkitekt og prosjektleder besitter et langt bredere begrepsapparat knytta til bygg som skolens ansatte mangler.

Humerfelt (2005) påpeker viktigheten av at disse forskjellene må jevnes ut så godt som mulig for å unngå en følelse av at underlegenhet skaper problemer for samarbeidet i brukergruppa.

## 6.2 Medvirkningsprosess for skolens brukere

Styringsdokumentet legger i utgangspunktet opp til bred brukerinvolvering fra alle aktører.

Under ser vi en figur fra Granli kommune sitt styringsdokument. Denne figuren viser at påvirkningsmulighetene i et prosjekt er størst i begynnelsen, altså i konseptfasen. I tillegg er endringskostnadene lavest i samme periode. Jo lengre ut i prosjektet, desto dyrere blir det å gjøre endringer.



Denne modellen kan være et sterkt argument for bred brukerinvolvering i en tidlig fase. Modellen viser tydelig at det vil være kostbart å gjøre endringer etter konseptfasen. Dette kan motivere til kreativitet, dersom brukergruppa blir gjort oppmerksom på at det er i konseptfasen det er en reell mulighet til å påvirke prosjektet. Samtidig kan det å bruke denne modellen i en brukermedvirkningsprosess også fungere som et slags ris bak speilet. Dersom prosjektledelsen påpeker at kostnadene vil øke ut over budsjetttrammene når det nærmer seg slutten på konseptfasen, kan dette legge lokk på kreativitet og tiltakslust i brukergruppa. Dette kan bidra til å disiplinere lærerne i nettverket. Det finnes eksempler på skolebyggprosjekt der det etter ferdigstillelse har vist seg nødvendig å bygge om deler av skolen fordi man ikke har fått bygget til å fungere. Et eksempel på dette er Hamar Katedralskole. Denne ble bygd som en relativt åpen skole. Denne åpne løsningen fikk man ikke til å fungere, og man så seg nødt

til å sette i gang en ombygging. Underveis i byggeprosessen hadde lærerne ved skolen varslet at de mente det nye bygget ikke ville fungere, særlig i forhold til støy. Mye tyder på at disse ikke ble hørt. I tillegg til de rene kostnadene med utbedring av bygget, kommer også frustrasjoner blant elever og lærere som må ta i bruk et bygg som ikke fungerer. Nettopp derfor er det ønskelig med mye brukermedvirkning i tidlig fase, slik at alle gode ideer kan komme på bordet så tidlig som mulig. På denne måten kan man unngå endringskostnader og frustrasjoner seinere i prosjektet.

Sammensetninga av brukergruppa kan også tenkes å ha betydning for utfallet av medvirkningsprosessen. Hva tenker de forskjellige aktørene om dette? Først pedagog 1:

*«Så er det positivt at vi satt fire stykker fra skolen. Jeg synes vi var godt representert. Med to lærere, SFO-leder og skoleleder. Vi ble ikke overvekten. I ettertid kan det tenkes at det burde vært en representant fra småtrinn, fra mellomtrinnet, kanskje avdelingsleder kunne vært med. For å få fram flere meninger. Og flere perspektiv. Men der og da følte jeg på en måte at det var greit».*

Pedagog 1 beskriver prosessen som god, der skolen sine brukere totalt var representert med 4 stykker. Pedagog 1 ser i ettertid at det kunne ha vært ideelt med deltakerne fra flere trinn og avdelinger, dette for å få frem flere perspektiver. Som tidligere nevnt skulle de to lærerne representere til sammen over 70 ansatte. Med ei større brukergruppe kan det tenkes at møtene i gruppa ville blitt mindre konstruktive. Flere deltakere vil kunne skape tidsmessige utfordringer. På den annen side ville flere deltakere kunne bidra til enda større kreativitet og refleksjon, altså en bedre prosess.

Skoleleder reflekterer rundt sin egen posisjon i prosjektet og hvordan skoleeier bidrar til å lette skoleleders arbeidssituasjon:

*«Like viktig tenker jeg at den psykologiske, strategiske med at dette var definert og begrunnet av skoleeier. At vi får et nivå som mener noe om skolebygg, har gjort prosessen ryddig. For meg er det supert. Det betyr at jeg ikke har brukt mye ekstra energi på det, fordi det har vært avklart og politisk vedtatt.»*

Skolelederen beskriver en ryddig brukermedvirkningsprosess. Begrunnelsen for dette er

måten rådmannens fagstab har involvert seg i prosessen på. Nettopp dette har gjort skoleleders jobb enklere.

Ved å betrakte Callon (2001) sin beskrivelse av mobilisering kan det tenkes at nettverket, her brukergruppa, disiplineres. Skoleeier har allerede bestemt en god del, og for det som er bestemt er det ikke ønskelig med omkamper. En konsekvens av dette kan være mindre medvirkning. Det kan også tenkes at dette gir mindre rom for å være kreativ i prosessen rundt den nye skolen. På den annen side kan en kortere prosess bidra til at prosjektet gjennomføres til en lavere pris enn om man skulle brukt mer tid. Videre sier pedagog 2:

*«Litt både og.. synes jeg, for jeg synes at vi fikk jo..vi fikk jo komme med synspunkter.. men vi følte ikke bestandig at vi ble hørt.. Igjen i en periode så var det slutt.. så var det veldig trykk.. Fra eksterne brukere.. Hvor.. korps.. og idrettslag og de var veldig på... og dem fikk komme med sine uttalelser..nesten uten at dem ble stoppet synes jeg.. Men.. I en periode så.. Ihvertfall på ett år.. Så synes jeg de møtene vi hadde.. så ble vi hørt på i forhold til.. Litt sånn garderobe, og plassering av.. Hvordan frostingen skulle være.. Og avdelingene fikk åpne landskap .... Så.. Så jeg synes at vi ble hørt ja.»*

Pedagog 2 understreker at brukerne av skolen ble hørt, men ikke alltid. Pedagog 2 bemerker også at de eksterne aktørene var veldig frampå, og at de fikk uttale seg veldig fritt. Ved å se på Callon (2001) sin beskrivelse av mobilisering kan det tenkes at de eksterne aktørene ikke så lett lot seg disiplinere av verken prosjektleder, arkitekt eller skoleleder. Tidligere har vi sett at de eksterne aktørene jobbet en del opp mot det politiske nivået i kommunen. De eksterne aktørene har på den måten hatt muligheten til å lage andre koblinger i nettverket for å få gjennomslag for sine synspunkter.

### **6.3 Medvirkningsprosess for eksterne brukere**

Granli kommune ønsker å legge til rette for bygging av bydelsskoler. Dette får konsekvenser for brukermedvirkningsprosessen fordi eksterne aktører i langt større grad må involveres. Styringsdokumentet legger tydelige føringer for på hvilket nivå brukermedvirkningen skal foregå i følgende sitat:

*«Aktører med interesser for eller kunnskap om en bestemt del av skoleanlegget kan inviteres til å delta på relevante møter. Dette kan gjelde personer eller representanter fra enheter med kompetanse om bydelen eller nærmiljøet, oppvekst, folkehelse, idrett, kultur osv.»*

Styringsdokumentet er tydelig på at det skal være bred medvirkning. Frivillige lag og organisasjoner i nærmiljøet ønskes inn i medvirkningen. Disse organisasjonene vil ha behov for lokaler tilpasset egne behov, og er på den måten viktige aktører å involvere i denne typen arbeid. Spørsmålet er i hvor stor grad disse ønsker og behov skal ivaretas. Er det fare for at dette går på bekostning av skolens primærbrukere, altså lærere og elever?

Skoleleder har ansvar for det pedagogiske arbeidet ved skolen, og sier dette om de eksterne sin rolle i prosjektet:

*«Jeg tenker også at, men det har jo litt med mine preferanser sikkert, både som skoleleder og privatperson, men det var mye fokus på idrett og hallen og idrettslaget og hvem som skulle eie hallen. Skulle vi leie eller eie? Idrettslaget det samme. Så lobbyvirksomheten i starten var veldig sterk fra sport og idrett. Det synes jeg er betenkelig.»*

Skoleleder påpeker at det var problematisk med lobbyvirksomheten de eksterne aktørene drev, uten å gå videre på hvorfor han mente det var betenkelig. Prosessen med de eksterne oppfattes som problematisk. Fordelen med de eksterne sin involvering kan være at skoleanlegget tilføres funksjoner som ellers ville blitt plassert i et annet bygg, gjerne tilknyttet en kulturhusfunksjon.

Var det slik at flere delte bekymringen til skolelederen? Vi ser på hva pedagog 2 sier om rollen til de eksterne aktørene i brukergruppa:

*«Det er sikkert ikke det.. Det var en følelse vi satt igjen med... I etterkant av at møtene var ferdige.. Og vi skjønner at.. ettersom at dette er et flerbruksbygg.. Så skjønner vi at alle skal ha et ord med i laget.. Men dem uttalte seg på en måte som at de var de viktigste og at skole var sekundært.»*

Pedagog 2 bekrefter inntrykket skoleleder hadde av de eksterne brukerne sin rolle i brukergruppa. Det gis inntrykk av at de eksterne brukerne tok så mye plass at det gikk på bekostning av primærbruken for bygget, altså skole.

Hva sier så prosjektlederen om hvordan den eksterne brukermedvirkningen foregikk?

*«I brukergruppa brukes det ekstremt mye tid på å diskutere idrettshaller. Når det egentlig skal bygges skole. Det kan bli litt i overkant. Det samme gjelder også amfi og kulturscener. Enormt mye tid på det.»*

Prosjektlederen bekrefter her utspillet til pedagog 2 og forsterker skolelederens utspill der det trekkes frem lobbyvirksomhet fra idrettslagene sin side.

Naturlig nok sender de eksterne aktørene sine beste. Dette blir sterke stemmer inn i brukergruppa, og kan være utfordrende å håndtere for de som representerer skolen. Det virker som om det har vært relativt lange diskusjoner innad i brukergruppen med tema idrettshall, og at dette kan ha tatt noe fokus fra primærfunksjonen til skolebygget. Videre reflekterer prosjektleder rundt de eksterne sine strategier for å få gjennomslag for egne interesser:

*«Det er lettere for politikere å si nei til meg som rådmannens representant i forhold til skole, men når NN idrettslag kommer, sjelen på NN, og begynner å kreve idrettsfasiliteter, og det er deres velgere, så sier politikerne ja. Dette er et spill.»*

Her ser vi altså at de eksterne brukerne henvender seg direkte til politikerne, de snakker ikke med prosjektleder.

Når vi betrakter prosessen ved Granberg skole kan det virke som om de eksterne aktørene gis mulighet til å sette et tydeligere avtrykk i bygget enn lærerne, som faktisk skal bruke bygget til daglig. Sett i lys av Callon (2001) sin definisjon av mobilisering, kan det forstås som at de eksterne aktørene mobiliserer allierte gjennom andre nettverk enn hva både prosjektleder, skoleleder og skolens pedagoger har anledning til å gjøre, i dette tilfellet politikere. De eksterne brukerne mer eller mindre tvinger gjennom sine ønsker ved denne mobiliseringen, og på den måten disiplinerer de den delen av nettverket som består av skolens interne brukere og prosjektleder.

## **6.4 Oppsummering**

Styringsdokumentet legger føringer for hvilke aktører som skal delta i brukergruppa. Våre funn kan tolkes dithen at deltakerne i brukergruppa har hatt en tydelig oppfatning av egen rolle.

Skolens brukere gir uttrykk for at de var fornøyde med deltakelsen fra egen organisasjon, men ser i etterkant at de kunne vært representert med flere lærere, for eksempel fra flere klassetrinn.

Skolens brukere gir uttrykk for at skolens primærfunksjon kom i andre rekke, fordi de eksterne aktørene framsnakkert egne behov og interesser. De eksterne aktørene henvendte seg direkte til kommunens politikere i stedet for å kontakte prosjektlederen.



## **Kapittel 7. Analyse – etter konseptfasen – ble aktørenes interesser ivaretatt?**

### ***7.0 Innledning***

Analysens tredje kapittel ser på hvordan interessene til skolens brukere ble ivaretatt etter at konseptfasen var over. Hvilke utfordringer fikk skolens brukere gjennom brukermedvirkningen da de skulle opparbeide seg den kunnskapen som trengs for overgangen fra et gammelt til nytt skolebygg? Hva var deltakerne sin refleksjon etter avsluttet konseptfase? Var det noen brukerbehov som ikke ble ivaretatt gjennom brukermedvirkningen, og som etter åpningen av skolen har fått betydning for skolens undervisningshverdag?

### ***7.1 Nye rammer krever ny kunnskap***

Om du kjøper et skap på IKEA følger det alltid med en lettfattelig bruksanvisning. Den er basert kun på tegninger og ikke tekst – og vil derfor være universell. Omtrent alle mennesker, uavhengig av språk og kultur, kan forstå den. Hva ved overtakelse av et nytt skolebygg? Vil det da være behov for opplæring eller en bruksanvisning? Eller blir det tatt for gitt at en pedagog vet hvordan et skolebygg skal brukes? Styringsdokumentet understreker utfordringen som kan oppstå ved å flytte inn i et nytt skolebygg;

*«Nye skolebygg kan gi andre fysiske rammer for læring og undervisning enn det personalet har erfaring med fra før. Arealene kan kreve andre måter å organisere skolehverdagen på.»*

Dette er noe skoleleder også ser, og trekker fram de store kontrastene mellom nytt og gammelt bygg som en stor utfordring for personalet. Skolelederen mener med utgangspunkt i den gamle skolen, at det har vært vanskelig å se for seg hvordan den nye skolen ville bli:

*«Vi blir litt husblinde. Vi har hatt dårlige og trange bygg. Vi har ikke hatt tilgang til grupperom. Det har vært en utrolig kontrast fra det huset vi har nå. Å klare å se en helt annen virkelighet når vi har vært lenge på Granberg skole, er fersk lærer og ny på Granberg skole, har vært et vanskelig perspektiv.»*

Hvordan kan pedagogene ved Granberg skole øve på å bruke et bygg de ikke har hatt tilgang til? Det er nettopp dette skolelederen problematiserer i sitatet over. Arkitekt og prosjektleder sitter med både erfaring og kompetanse på skolebygg. Disses to kunne sammen med skolens personale brukt tid i prosessen på å skape en arena for kunnskapsdeling nettopp med tanke på

hvordan det nye bygget best kan brukes. Krogh et.al (2011) påpeker at slike kunnskapsutviklingsprosesser ikke oppstår av seg selv. Det må legges til rette for at kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling kan skje, og det er et lederansvar. Under intervjuet med prosjektleder blir dette nettopp understreket:

*«Det jeg kan om skoleledelse er at om jeg tar med meg tre stykk lærere for å utvikle de, så er det bare tre som blir utviklet - ikke de 60 andre. Jeg tror vi må drive skolebasert utvikling. Kompetanseutvikling. Skal vi ta med disse på en mental reise, må vi ta med alle. Alle må sitte i samme diskusjon.»*

Prosjektleder bemerker her viktigheten med at det burde ha vært kjørt en prosess hvor hele personalet var involvert. Dette gjenspeiler Krogh et.al (2011) sin presentasjon av de fem kunnskapshjelperne som skal bidra til å støtte opp om kunnskapsutviklingsprosessene. Disse skal øke spredningen av kunnskap og redusere barrierene mot flyt av kunnskap i organisasjonen. Disse barrierene kan være skolens lærere, som til daglig underviser på en gammel skole, og dermed kanskje mangler en referanseramme til hvordan hverdagen i den nye skolen kan bli.

Krogh et.al (2011) sin fjerde hjelper handler om å skape den riktige konteksten. Med prosjektleder sine tanker om skoleutvikling, må alle skolens ansatte involveres og sitte i samme diskusjon om utvikling skal skje.

Så vil jo spørsmålet være hvorfor det ikke er blitt slik? Hvorfor har ikke skoleeier med prosjektlederen i spissen kommet i gang med en prosess hvor hele personalet er blitt involvert? Det kan argumenteres for at en slik kompetanseutvikling for alle de 70 lærerne i utgangspunktet var utfordrende på grunn av knapphet på tid. Det kan være utfordrende å samle 70 lærere på grunn av daglig undervisning. I tillegg er fellestiden, eller utviklingstiden, også ganske knapp, og gjerne fylt med andre temaer.

På spørsmål til skoleleder om lærerne har hatt mulighet til å jobbe med hvordan de skal ta i bruk det nye bygget, svarer han følgende;

*«Ja, det tenker jeg at vi i stor grad har. Vi har hatt store diskusjoner rundt tilsyn og organisering. I og med at bygget er såpass stort. I avdelingsmøtene jobber vi mye med drift og organisering. Jeg tenker at det er ganske greit ivaretatt.»*

Skoleleder er tydelig på at han har prioritert drift og organisering. Det kan tyde på at skoleleder ikke har hatt fokus på pedagogisk bruk av bygget. En annen årsak kan være at

skolens ledelse ikke ser nødvendigheten av å bruke tid på å «lære» seg å bruke bygget. Det kan tenkes at skoleleder mener skolebygget er intuitivt og at en dyktig pedagog klarer å håndtere dette uten spesiell opplæring.

Vi ser videre på pedagog 1 sin oppfatning av hva som har skjedd under forberedelsene fra gammel til ny skole:

*«Ellers tenker jeg at vi som skole har en vei å gå. Jeg tenker at vi kanskje ikke har brukt nok tid på å omorganisere og strukturere oss litt annerledes. Vi har samme timeplan og samme rammer fortsatt.»*

Pedagog 1 påpeker altså at skolens ikke har gjort de, etter hans oppfatning, nødvendige endringer for å utnytte brukermedvirkningsprosessen på en bedre måte, der skolens lærere basert på pedagog 1 sitt utsagn, fortsatt opererer med en undervisningshverdag lik den som forelå ved den gamle skolen.

Vi er interessert i å se hva pedagog 2 sier om samme tema:

*«Løpende utviklingsarbeid for skolen som organisasjon.. Det er jo viktig.. Men det var deler av personal- gruppen.. som mente at.. Kanskje deler av det kunne ha blitt lagt på hylla en periode, sånn at vi hadde konsentrert oss om den nye skolen, men det ble det ikke noe gehør for.»*

Det er ikke uvanlig at en skole driver utviklingsarbeid i en eller annen form eller sammenheng. Det kan for eksempel være en satsing enten i forhold til lesing, skriving, matematikk eller det psykososiale miljøet. I sitatet over mener pedagog 2 at skolens ledelse burde prioritert bort noe utviklingsarbeid for heller å jobbe med hvordan skolens brukere kunne ta i bruk den nye skolen. Morgan (2004) argumenterer for at det ved motstridende interesser kan oppstå konflikter. For å løse denne interessekonflikten kan utøvelse makt være det middelet som skoleleder benytter. Det kan se ut som skoleleder ikke nedprioriterer oppgaver innen daglig drift og organisering. Om vi forstår pedagogene riktig, ble ikke dette godt mottatt hos alle ansatte ved skolen.

Ifølge Justesen (2005) er handlingene til aktørene en effekt av nettverket som de er en del av. Sett i lys av vår case kan det tolkes dithen at skolelederen har påvirket sine ansatte til å ikke ta bort fokuset på den daglige driften. Callon (2001) argumenterer videre for at det å identifisere en problemstilling som danner en allmenn oppfatning av en utfordring, kan oppfattes som nyttig for flere av aktørene. Dette kan forme en aksept for en minnelig løsning. Sett i lys av

vår case kan denne løsningen være at det ble akseptert å holde trykket oppe på daglig drift av skolen, selv om dette kan ha begrenset tidsbruken for skolens ansatte.

Etter at en ny skole er tatt i bruk, kan man ikke forvente å lykkes med utnyttelsen av bygget fra første dag. Dette vil være en utviklingsprosess som skolens ansatte bør involveres i.

Styringsdokumentet beskriver dette slik:

*«Videre bør det med jevne mellomrom legges opp til vurderinger og diskusjoner om hvorvidt skoleanlegget og det fysiske miljøet utnyttes på en best mulig måte, der også nytilsatt personale trekkes med.»*

For å imøtekomme styringsdokumentet på dette punktet, kan en løsning være å ta dette inn i skolens utviklingsarbeid. Da er det opp til skoleleder å legge til rette for at skolens ansatte involveres i et utviklingsarbeid som ser på hvordan skolebygget kan utvikles med tanke på pedagogisk bruk.

## **7.2 Medvirkningsprosessen – refleksjon over avsluttet konseptfase**

Vi vil i dette kapitlet se på hva skolelederen og prosjektlederen tenker om hva som fungerte og ikke fungerte etter at konseptfasen var avsluttet.

Vi innleder dette kapitlet med å se på et sitat fra prosjektleder:

*«Skulle jeg gjort det samme en gang til er jeg usikker på om jeg ville anbefalt denne skolestørrelsen. Økonomisk er dette rå - smart. Det er mye med dette som er veldig fornuftig. Men jeg er av og til usikker på om ikke dette blir så stort at vi ikke klarer å ha oversikt, og trygge nok rammer. Tette nok bånd i personalet. Mye av dette blir store utfordringer. Kjenner jeg på. Når organisasjonen blir så stor.»*

Prosjektleder løfter frem problematikken rundt skolestørrelse og økonomi, og påpeker at større skoler er billigst å bygge. Samtidig stiller han spørsmålstegn ved om dette blir den skolen som er mest fornuftig å bygge fra et pedagogisk perspektiv. Dette er en utfordring som er vanskelig å komme unna ved utbyggingsprosjekter i offentlig regi, der de økonomiske rammene er politisk vedtatt.

Prosjektleder reflekterer videre rundt hva politikerne er opptatt av:

*«Politikere er ikke opptatt av å velge den beste skolen, men er opptatt av pris. Jeg vet hva som er den beste skolen.»*

Politikerne har gjennom styringsdokumentet et politisk vedtak på hvordan Granli kommune sine skoler kan utvikles, der det er noen krav som legger premisser for hvordan kommunen sine skoler skal utvikles. Utfra styringsdokumentet kan uttalelsen fra prosjektleder tolkes dithen at politikere ikke ønsker å legge forutsetninger for den beste skolen, men å velge den billigste. Våre funn kan tyde på at lærerne til slutt var fornøyd med skolen slik den ble. Likevel ga de uttrykk for noe misnøye med prosessen, særlig i forhold til involveringen av de eksterne brukerne, som de mente tok for mye plass.

Prosjektet ble 80 millioner kroner billigere enn planlagt. Kan dette ha gått på bekostning av kvaliteten og brukeropplevelsen av bygget? Er det mulig å bygge en god skole samtidig som kostandene blir såpass mye lavere enn planlagt? Kan man tenke seg at prosjektlederen har klart å håndtere dette prosjektet på en slik måte at alle interesser og behov er ivaretatt? Prosjektet ble i tillegg avkortet med ett år, og det er sannsynlig at dette også har bidratt til å redusere kostnadene.

Hvilke vurderinger foretar Granli kommune rundt hvor store skoler de skal bygge? Vi ser på hva styringsdokumentet sier om dette:

*«Skolestørrelser skal vurderes ut fra lokale behov og forventet elevtallsvekst, men vanligvis med utgangspunkt i 350-700 elever i barneskolene og 300-600 elever i ungdomsskolene.»*

Styringsdokumentet gir tydelige føringer i forhold til skolestørrelse og antall elever. I følge Callon (2001) kan dette være en indikasjon på at denne delen av dokumentet blir et obligatorisk passeringspunkt. Sett i lys av vår case kan utviklingen av styringsdokumentet og dets innhold sies å ha kommet så langt når det gjelder skolestørrelse, at dette ikke lengre er mulig å gå tilbake på. Om skoleeier forsøkte å bygge skoler for færre elever enn hva styringsdokumentet anbefaler, kan det antas at politikere hadde kommet på banen og krevd endringer. Dette kan forstås som det Hanseth og Monterio (1998) omtaler som irreversibilitet, der det eksisterer et beslutningspunkt som det ikke lengre er mulig å gå tilbake på fra et tidligere stadium i prosessen.

Neste tema vi skal ta opp omhandler avkortningen av byggeprosessen. Byggeprosessen ved Granberg skole ble altså avkortet med ett år. Denne avkortningen ble nødvendigvis gjort i den

tidlige fasen, da prosessen med å reise bygget er vanskelig å korte inn. Det betyr at avkortningen kom i brukermedvirkningsprosessen. Tenker de involverte aktørene at dette fikk konsekvenser for prosessen? Vi starter med å se på hva skoleleder tenker rundt dette:

*«Ja, det tenker jeg helt klart. Det er åpenbart. Om vi hadde brukt mer tid på prosessen, spesielt tidlig. Når arkitekten har vunnet konkurransen er mye kjørt. Da slår alt av beregninger om normer og areal inn. Garderobe og så videre. Lærerkontorene er det også noe å si om. De er jo svære i forhold til de andre arealene. Fordi det er benyttet anbefalinger fra Utdanningsforbundet, 6 m<sup>2</sup> per arbeidsplass. Jeg tenker at om vi hadde brukt mer prosess på våre egne verdier og visjoner sammen med konsulenter eller arkitekt, så hadde vi hatt en annen skole, tenker jeg helt sikkert.»*

Skoleleder påpeker at Utdanningsforbundet sine anbefalinger for kontorstørrelse ble fulgt, noe som ga veldig romslige kontorer. Om vi forstår skolelederen riktig, mener han at en tidsmessig lengre brukermedvirkningsprosess ville gitt en annen og bedre skole.

Slik det har fremkommet tidligere i denne oppgaven, er styringsdokumentet en sterk aktør. Sett i lys av vår case kan styringsdokumentet være et eksempel på det som i ANT-sammenheng defineres som et teknisk objekt. Ifølge Latour (1990, i Blok og Jensen, 2009) kan et teknisk objekt ha en forutsetning for bruk, også kalt inskripsjon. Denne inskripsjonen kan tvinge aktøren til å følge en bestemt oppskrift.

Prosjektlederen har et litt annet syn på avkortningen av prosessen enn skolelederen:

*«Personlig tror jeg det bare ville kommet til mer. At flere aktører ville inn. Enda mer å diskutere. Enda flere politiske saker. Selve skolebygget vet vi hva skal inneholde.»*

Prosjektlederen, som vil få en del ekstra jobb dersom flere saker i prosjektet må sendes til politisk behandling, er tydelig på hva han mener om avkortningen av medvirkningsprosessen. Prosjektlederen uttrykker i denne sammenheng et behov for å disiplinere aktørene i nettverket, i denne sammenheng brukergruppa. Callon (2001) beskriver dette som disiplinering av nettverket. Prosjektlederen hevder også å vite hva skolebygget skal inneholde. Styringsdokumentet gir relativt klare føringer på hva skolebygget skal inneholde, og dette er noe prosjektlederen støtter seg til.

Vi avslutter denne delen med å se på uttalelsen til prosjektleder vedrørende behov for revidering av styringsdokumentet:

*«Det bør revideres ganske fort. Hele styringsdokumentet.»*

Prosjektleder sin uttalelse kommer på bakgrunn av flere forhold. Granli kommune har bygd flere nye skoler etter at styringsdokumentet sist ble revidert. I tillegg er en ny læreplan tatt i bruk, med de endringer dette kan medføre. I lys av dette mener prosjektleder at styringsdokumentet bør revideres snarest.

### **7.3 Skinnprosess, reell medvirkning eller noe midt imellom?**

Er det slik at alle innspill i en brukermedvirkningsprosess blir tatt til følge? Hva kan være årsaken til at noen forslag tas til følge, mens andre ikke blir det? I denne delen vil vi undersøke om innspillene i brukermedvirkningsprosessen ved Granberg skole ble kommet i møte. Det er interessant å undersøke om medlemmene i brukergruppa hadde en opplevelse av om det ble en reell medvirkningsprosess eller ikke.

Vi starter med en betraktning fra pedagog 1:

*«Så er det en del på teknisk utstyr, at vi har ganske mange møterom med skjermer og noen klasserom som bare har fremvisningsskjerm og ikke interaktiv tavle. Så heller få interaktive tavler inn i klasserom slik at vi kan bruke de mot elevene. I stedet for at de står relativt ubrukt på møterom rundt omkring. Det er heller ikke sånne ting som er gjort.»*

Her slår pedagog 1 fast at innspill om teknisk oppsett på klasserom ikke ble tatt til følge. Det har medført at de forskjellige klasserommene er utstyrt ulikt. Det kan igjen føre til at en lærer lager et undervisningsopplegg i et fag for en klasse, og at dette kan gi utfordringer ved gjennomføring av det samme opplegget for en annen klasse dersom det benyttes et undervisningsrom som er utstyrt annerledes. En lærer må da bruke tid på å tilpasse undervisningsopplegget etter hvordan de forskjellige klasserommene er utstyrt. Det kan føles unødvendig, særlig fordi skolen er relativt ny.

Vi ser videre på hva pedagog 1 sier om skolekjøkkenet og hvordan spiseplassen ble organisert:

*«Skolekjøkkenet hvor det tidlig ble gitt innspill på at vi heller ønsket å ta litt av arealet fra kantina for å skape spiseplass inne på skolekjøkkenet i stedet for utenfor. For å slippe å bære maten ut. Det ble nevnt tidlig i møtene og på befaring.»*

Løsningen for skolekjøkkenet var et ønske som ikke ble innfridd. Ved vår omvisning på skolen etter gjennomførte intervjuer så vi ved selvsyn at dette måtte være en upraktisk løsning for både ansatte og elever. Vi ser videre på hva pedagog 1 sier om skolens lysskjerming for undervisningsrommene:

*«Vi ønsket også litt lysskjerming. Selv om det ikke kommer sol inn. Det er fortsatt slik at de elevene som sitter på motsatt side av vinduene må flytte seg fordi de ikke ser skjermen på grunn av lyset.»*

Her var det et uttrykt ønske fra pedagogene om tilstrekkelig sol – og lysskjerming i forhold til den store skjermen som læreren bruker i klasserommet. Dette er en av de få tingene i forhold til selve bygget, som det ble meldt inn endringsønsker på. Selv om dette kom tidlig i medvirkningen, ble ikke dette innspillet tatt til følge.

Skolens mistet også svømmebassenget. Løsningen nå er buss til et større, sentralt basseng. Det medfører at elevene får færre timer i bassenget, noe som igjen kan føre til at færre elever lærer å svømme. Buss og annen logistikk kan bli tidstyver for både elever og ansatte.

Vi har nå sett på fire momenter som ikke ble innfridd i brukermedvirkningsprosessen. Hva kan årsaken til at disse ikke ble innfridd være? En innfallsvinkel kan være at dette dreier seg om forglemmelse fra prosjektleder. Prosjektet ble som tidligere nevnt avkortet med ett år. Det kan bety at det rett og slett ikke ble tid til å hensynta alle brukerinnspillene.

Prosjektleder har tidligere uttalt at utvikling av store skoler kan gi utfordringer med nærheten til brukerne i medvirkningsprosessen ved at prosessene kan bli uoversiktlige.

Styringsdokumentet beskriver tydelig rammene for hvordan brukermedvirkningen skal ivaretas. Styringsdokumentet beskriver imidlertid ikke hvordan brukermedvirkningen skal gjennomføres. Det er ikke vedlagt noen prosessbeskrivelse som prosjektlederen med sin prosjektstab kan følge til punkt og prikke. Da vi leste referatene fra brukergruppemøtene var det ganske knapt med informasjon å finne i disse. Det var årsaken til at disse ikke ble analysert. Kan mangelen på informasjon i referatene bety at heller ikke alle endringsønskene fra møtene ble notert? Hadde prosjektlederen hatt et system der kartleggingen av brukerinnspillene ble systematisert på en annen måte, kunne dette ha bidratt til at brukerinnspillene ble ivaretatt på en annen måte og innfridd på brukernes premisser.

Så langt har vi sett på innspill brukerne ikke fikk innfridd i prosessen. Var det innspill som ble tatt til følge i prosessen og var det ting brukerne ble veldig fornøyd med?



Vi starter med en uttalelse fra skoleleder:

*«Jeg er kjempefornøyd med bygget. Helt oppriktig. Jeg har vist fram delegasjon etter delegasjon.»*

Skoleleder er tydelig fornøyd med bygget. Dette til tross for at han ved flere anledninger ikke har vært fornøyd med prosessen. Videre sier pedagog 1:

*«Så har vi veldig god plass på arbeidsrommet vårt da.»*

Som vi har sett tidligere ble det satt av 6m<sup>2</sup> til hver lærerarbeidsplass. Da vi fikk omvisning på skolen, fikk vi tatt en titt på arbeidsrommene – og de var veldig store og luftige. Pedagog 2 sier følgende om idrettshallen:

*«Vi har fått en større hall nå. Mer hallflate og mer utstyr. To lagerrom er skolen sitt mens ett er felles med NN idrettslag. Vi har et godt samarbeid med NN idrettslag. Fordelen er at man kan dele på kostnadene med utstyr.»*

Nybygget og samarbeidet med det eksterne idrettslaget ser ut til å fungere godt. I tillegg har skolen fått muligheten til å dele på kostnadene på utstyr, noe som kan gi mulighet til å kjøpe inn mer utstyr.

#### **7.4 Oppsummering**

Vi har i dette kapittel sett på hvordan interessene til skolens brukere ble ivaretatt etter at konseptfasen var over.

Vi innledet kapittelet med temaet «Nye rammer krever ny kunnskap» der vi ser at det kan være nødvendig med kunnskapsutveksling mellom arkitekt og prosjektleder og skolens lærere. Det er ikke gitt at en pedagog vet hvordan et nytt skolebygg kan utnyttes for best mulig læring for elevene. Om lærerne skal «lære» seg bygget må det settes av tid. Vår analyse kan tyde på at skolens ledelse ikke har satt av tilstrekkelig tid til nettopp dette. Analysen kan også tyde på at skoleleder ikke har ønsket å nedprioritere daglig drift. Da har det ikke blitt tid for lærerne til å «lære» å bruke bygget slik styringsdokumentet slår fast at skal gjøres.

Neste tema var «Medvirkningsprosessen – refleksjon over avsluttet konseptfase» der vi ser at prosjektlederen og skoleleder hadde ulike synspunkt på hva som fungerte og ikke fungerte etter at brukermedvirkningsprosessen var avsluttet.

Prosjektlederen trakk fram utfordringen med skolestørrelse og økonomi og pekte på at politikere ikke nødvendigvis ønsker den beste skolen, men den som har lavest pris. Dette mener prosjektlederen kan føre til at skolene bygges såpass store at det kan gå på bekostning av elevenes læringsmiljø.

Prosjektet ble avkortet med ett år samtidig som det ble 80 millioner rimeligere enn budsjettet. Prosjektlederen mente at avkortningen ikke førte til en dårligere skole. Prosjektlederen antydte at en lengre prosess ville ført til flere endringer og en dyrere prosess. Dette var noe skolelederen var uenig i. Skolelederen mente på sin side at skolen ville blitt bedre om man hadde fått brukt et ekstra år.

Tredje tema var «Skinnsprosess, reell medvirkning eller noe midt imellom» der formålet var å se på om brukernes endringsinnspill i prosessen ble tatt til følge eller ikke.

Lærerne i brukergruppa meldte inn flere endringsønsker som ikke ble innfridd. Ut fra våre funn er det vanskelig å konkludere noe rundt årsaken til at disse ønskene ikke ble innfridd. Om det har vært en bevisst handling fra prosjektleder eller en forglemmelse er det vanskelig å si noen om. Som nevnt ble prosjektet avkortet med ett år. Styringsdokumentet stiller fortsatt de samme kravene til brukermedvirkning. Dette kan ha ført til et mer hektisk prosjekt å holde styr på for prosjektlederen. Dette kan ha vært en medvirkende årsak til at innspill ble glemt i en hektisk hverdag. I tillegg viser våre funn at alle brukerne vi intervjuet var fornøyd med den nye skolen. De mente de hadde blitt hørt og fått gjennomslag for mange ønsker i prosessen. Våre funn bekrefter dette.

## Kapittel 8. Oppsummering av våre funn

Formålet med denne oppgaven har vært å undersøke hvordan aktørene som deltar i planlegging av en ny skole påvirker hverandre, prosessen, og om dette har fått konsekvenser for sluttproduktet. Dette har vi gjort ved å besvare problemformuleringen «*Hvordan blir de ulike aktørenes interesser ivaretatt i en brukermedvirkningsprosess når en ny skole skal planlegges, og hvordan blir de samme interessene ivaretatt når konseptfasen er over og skolen skal bygges.*»

Granli kommune har bestemt at de ønsker å bygge bydelsskoler, slik at frivillige organisasjoner som korps og idrettslag får et tilholdssted i tilknytning til en skole. Av både økonomiske og praktiske hensyn kan dette være en god ordning. Dette kan gi mulighet for sambruk av lokalene, som likevel ikke er i bruk av skolens personale på ettermiddager og kvelder. Styringsdokumentet understreker også, sammen med bystyret i Granli kommune, viktigheten av at disse frivillige organisasjonene får en tydelig stemme i konseptfasen når en ny skole skal bygges. På denne måten får begrepet “skole” en utvidet betydning. “Skole” skal i tillegg til å være en læringsarena for elever, som er primærfunksjonen, også være øvings - og treningslokaler for korps og idrettslag. Kan denne utvidede funksjonen gå på bekostning av primærfunksjonen?

Både korps og idrettslag ble invitert inn i brukergruppa sammen med representanter for skolen, da Granberg skole skulle bygges. Våre funn kan tyde på at de eksterne aktørene tok for mye plass i møtene i brukergruppa. Både skolelederen, prosjektlederen og pedagogene påpeker dette. Skolelederen påpeker også at han mener de eksterne aktørene sin tilstedeværelse i brukermøtene fikk negative konsekvenser for det ferdige bygget. Likevel har vi få indikasjoner på at dette fikk negative konsekvenser for det ferdige bygget. Snarere tvert imot. Alle våre informanter uttrykker stolthet og tilfredshet over den nye skolen, men som sagt, uttrykker de at prosessen og brukermedvirkningen ikke fungerte helt som den burde, jamfør utfordringen med de eksterne aktørene.

Prosjektlederen har en viktig rolle i konseptfasen når Granberg skole skal bygges. For det første er han Granli kommunes representant, og rapporterer til kommunens politikere. Han er ansvarlig for at prosjektet kommer i havn både i forhold til tid og økonomi. Sammen med arkitekten sitter prosjektlederen på kompetanse som de andre medlemmene av brukergruppa ikke har. Det hviler derfor et stort ansvar på prosjektlederen i å involvere og legge til rette for kunnskaps - og erfaringsdeling i brukergruppa. Prosjektlederen må sørge for at resten av

brukergruppa tilføres tilstrekkelig informasjon og kunnskap om prosjektet, slik at de er i stand til å gjøre en så god jobb som mulig. For prosjektlederen er mye av dette rutinearbeid, mens for skolens personale er dette en prosess de får mulighet til å være med på kanskje bare denne ene gangen.

Skolens ansatte i brukergruppa opplevde at flere av endringsønskene de meldte inn ikke ble tatt til følge. Flere av disse ønskene var etter vårt skjønn enkle å etterkomme, uten at det ville belaste budsjettet noe videre. Årsaken til at disse ønskene ikke ble etterkommet kommer ikke klart frem av våre data. Det kan handle om forglemmelser fra prosjektleders side. Prosjektet ble avkortet med et helt år, og det, sammen med andre faktorer vi ikke har klart å avdekke, kan ha bidratt til å gjøre prosjektlederens jobb enda mer hektisk. Som prosjektledere er det viktig å ha gode styringsverktøy og gode rutiner. Det kan bidra til at forglemmelser unngås og at brukerne får sine endringsønsker innfridd.

Styringsdokumentet gir tydelige føringer på hva en ny skole i Granli kommune skal inneholde og hvordan brukermedvirkningsprosessen skal gjennomføres. Dokumentet er tenkt utviklet ved å se på erfaringene fra de sist bygde skolene i Granli kommune. Prosjektleder påpeker at styringsdokumentet har behov for redigering. Årsaken er at kommunen har bygd nye skoler og ny læreplan er tatt i bruk. Ut fra det kan vi anta at dokumentet er utdatert på visse punkter. Våre funn kan tyde på at deltakerne i brukergruppa ikke kjente innholdet i styringsdokumentet godt nok. På oss virker det ikke som om prosjektlederen legger særlig vekt på å bruke styringsdokumentet, og heller ikke presentere dette skikkelig for brukergruppa. Kan det være fordi han mener styringsdokumentet er utdatert? Våre funn er ikke entydige her.

Et godt gjennomarbeidet styringsdokument vil være et svært godt verktøy for alle involverte i en prosess hvor en ny skole skal bygges, men da må det være oppdatert. Her mener vi kommunen så fort som mulig må få dette gjort, slik at styringsdokumentet er oppdatert til neste skole skal bygges i Granli kommune.

Som nevnt gir styringsdokumentet tydelige føringer for hvordan brukermedvirkningsprosessen skal gjennomføres. Dette bidrar til å sikre at de fremtidige brukerne av skolen får delta i prosessen, og det er bra. Styringsdokumentet gir også tydelige føringer på hvordan det fysiske bygget skal utformes, størrelse på areal og størrelse på rom. Dette er områder det ifølge styringsdokumentet ikke er mulig å medvirke på. Kan dette føre til at Granli kommune bygger skoler av dårligere kvalitet? Prosjektleder sier i ett av sine sitat at

«Vi må ha fokus på sånn ønsker vi å bygge bydelsskolene. Det er sånne bygg vi leverer. Så må dere fylle bygget sånn som dere ønsker å ha det.»

Prosjektlederen antyder også ved andre anledninger at medvirkningen fra lærerne må begrenses, og at de ikke bør få medvirke på alt. Vi har ingen funn som indikerer at Granli kommune får dårligere skoler, selv om prosessen vi har analysert kan tyde på at brukervedvirkningen er begrenset. Likevel mener vi det vil være klokt å sørge for bred brukervedvirkning, samtidig som prosjektleder må sørge for at brukergruppa får tydelig beskjed om hva de faktisk kan medvirke på. Med bred involvering kan man invitere til kreativitet og nyskaping i brukergruppa, noe som igjen kan bidra til at sluttproduktet blir enda bedre.

### **8.1 Hvordan gjennomføre brukervedvirkningsprosesser?**

Når en ny skole skal bygges og brukervedvirkningsprosess skal settes i gang, er det viktig å starte med en forventningsavklaring for de involverte brukerne. For å få en god prosess er det viktig at hver enkelt deltaker kjenner sin rolle, og har forståelse for hva det kan medvirke på. Ved Granberg skole fikk vi inntrykk av at brukergruppa ikke fikk god nok informasjon om hva de faktisk kunne medvirke på.

Å delta i en prosess med bygging av en skole, er noe en lærer gjør kanskje en gang i livet. Det betyr at læreren har liten eller ingen erfaring med dette. Da blir det viktig at deltakerne i brukergruppa får informasjon og opplæring i hva dette handler om. Det er for eksempel viktig å kunne lese bygg-tegninger. Dette er noe arkitekten og prosjektlederen kan. Det blir derfor viktig å sette av tid og midler for kunnskapsoverføring mellom lærerne, arkitekten og prosjektlederen. Krogh et.al (2011) beskriver kunnskapsutviklingsprosesser og benytter begrepet *ba* om møteplasser for slik kunnskapsutvikling. Møteplassene kan være fysiske, virtuelle og mentale.

Når en skole skal bygges vil prosjektleder måtte forholde seg til ulike retningslinjer for prosessen. I Granli kommune er styringsdokumentet veldig sentralt i slike prosesser. Det viste seg imidlertid at styringsdokumentet ikke var oppdatert. Vi fikk også inntrykk av at ikke alle deltakerne kjente innholdet i styringsdokumentet godt nok. Om man skal lykkes i en brukervedvirkningsprosess er det viktig at alle styrende dokumenter er oppdaterte, og at innholdet i disse presenteres for alle involverte i prosessen. Vi har i vår case definert Granli kommune sitt styringsdokument som en inskripsjon eller et handlingsprogram som må følges.

Hanseth og Monterio (1998) argumenterer for at det eksisterer 4 momenter ved inskripsjoner som det er viktig å ta hensyn til. En anbefaling kan være at styringsdokumentet revideres, og at det innføres en stegvis tilnærming der Hanseth og Monterio (1998) sine momenter kan legges til grunn. Momentene ivaretar følgende prosesser som kan adopteres til en brukermedvirkningsprosess.

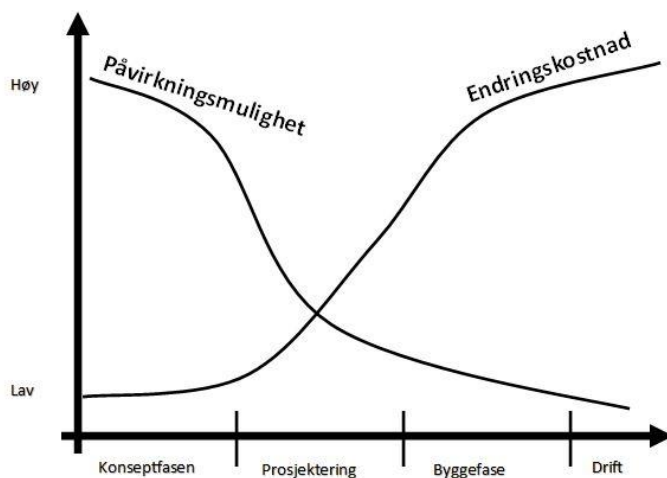
1. Kartlegge brukernes sine forventinger
2. Beskrive hvordan disse forventningene skal oversettes fra bruker til skoleeier
3. Beskrive hvilke aktører som inngraver forventningene
4. Beskrive hvilken styrke eller makt som styringsdokumentet har fått og om det er mulighet for omkamper

En brukermedvirkningsprosess kan være utfordrende for alle involverte. Skolens ansatte kan oppleve knapphet på tid da dette er ting de deltar i samtidig som de er i full jobb. Våre funn kan tyde på at det til tider var hektisk å være brukergruppedeltaker og pedagog. Det ble i enkelte tilfeller veldig travelt inn mot møtene i brukergruppa. Prosjektleder må sørge for en tydelig møteplan. Samtidig må skoleleder sørge for at de involverte pedagogene har tilstrekkelig med tid til å gjøre en god jobb. Det er også viktig at pedagogene er tilstrekkelig representert i brukergruppa. Da er det flere å fordele oppgavene på slik at elevenes og lærernes interesser bli tilstrekkelig ivarettatt. Dette er særlig viktig dersom eksterne aktører også er delaktig i medvirkningsprosessen. Våre funn viser at de eksterne aktørene ved Granberg skole kan ha fått for stor plass i brukergruppa, og at dette kan ha gått på bekostning av sluttresultatet. Callon (2001) beskriver mobilisering som når de ulike aktørene bruker forskjellige metoder for å sikre at det i de ulike nettverkene finnes talspersoner som kan representere dem.

## 8.2 Videre forskning

Innledningsvis refererer vi til landets fire største kommuner, og hvordan disse jobber med brukermedvirkning. Det kan være interessant å se nærmere på om styringsdokumentene i de ulike kommunene er sammenlignbare når det gjelder strategi for brukermedvirkning. Hvilke premissgivere er det som påvirker brukermedvirkningen?

Vi har i denne casen sett på grensesnittet mellom påvirkningsmulighet og endringskostnad, jfr. figuren under.



Figuren beskriver brukernes påvirkningsmulighet fra konseptfase til ferdig skolebygg. Det kan være interessant å se utover denne figuren. Agile prosesser ser på koblingen mellom menneskefokus og tilpasningsdyktighet. Begrepet “agility” beskriver bevegelse og smidighet. Agile prosesser har derfor et fokus på smidige prosesser, der mennesker jobber agilt sammen i eksempelvis en kunnskapsutviklingsprosess.

Menneskefokus er et sentralt tema der agil metode verdsetter aktørene der de er med på å skape prosessen, da mer enn prosessen i seg selv. Aktørene i et team blir ikke ansett som utskiftbare deler, men som individer med spesiell kompetanse som kan endre seg etter behov underveis i prosessen.

Tilpasningsdyktighet beskrives som å være opptatt av de ulike aktører sine tilbakemeldinger gjennom prosessen. Tilpasningsdyktighet beskriver at det er viktig å arbeide i korte sykluser med fortløpende vurdering. Dette for å hurtig tilpasse seg skiftende forutsetninger.

## Litteraturliste

- Baune, Tove Aarsnes. Den Skal Tidlig Krøkes-: Skolen I Historisk Perspektiv. Rev.utg.] ed. Oslo: Cappelen Akademisk Forl, 2007. Print.
- Blok, A. & Jensen, E, T. (2009). Bruno Latour. Hybride tanker i en hybrid verden. 1. Utg. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bungum, B., Forseth, U., & Kvande, E. (2015). *Den norske modellen: Internasjonalisering som utfordring og vitalisering*. Bergen: Fagbokforl.
- Bye, R. (2008). *Lærende bygninger - nøkkelferdige brukere?: bruk, brukermedvirkning og energieffektivisering i yrkesbygg*. (Doktorgradsavhandling). NTNU  
<http://ntnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:124098/FULLTEXT01.pdf> (30.05.2018)
- Bærheim, Ruben André (2016). Brukermedvirkning - Fleksibelt, flytende & faglig. En studie av brukermedvirkningsforståelse og -praksis i det sosiotechniske landskapet (Masteroppgave). NTNU <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2402792>
- Callon, Michel & Latour, Bruno. (1981). "Unscrewing the Big Leviathan: How Actors Macro-Structure Reality and How Sociologists Help Them Do So." In K. Knorr-Cetina & A.V. Cicourel (eds.) *Advances in Social Theory and Methodology: Toward an Integration of Micro- and Macro-Sociologies*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Callon, M. Techno-economic networks and irreversibility. In Law, J., editor, *A sociology of monsters. Essays on power, technology and domination*, pages 132–161. Routledge, 1991.
- Callon, M. (2001). "Elementer til en oversettelsessosiologi: kamskjell, fiskere og forskere". i: B. Brenna et al. (red.), *Teknovitenskapelige kulturer*. Oslo: Spartacus.
- Callon, M. (2004). The role of hybrid communities and socio-technical arrangements in the participatory design. *Journal Of The Center Of Information Studies* 5 (3) 3:10.
- Finsrud, H.D (2009). Den norske modellen og regionalisering av forskningen: *Et nytt utviklingstrinn eller styrt avvikling?* Sosiologi i dag, Årgang 39, Nr.1/2009 s. 63-94
- Hanseth O, Monteiro E (1998): *Understanding Information Infrastructures*. Ch 6: *Socio-technical webs and actor network theory*. Preliminary Book Manuscript, 1998.
- Heravi, Amirhossein, Coffey, Vaughan and Trigunarsyah, Bambang (2015). Evaluating the level of stakeholder involvement during the project planning processes of building projects. *International Journal of Project Management*, July 2015, Vol.33(5), pp.985-997



- Hulbak, M. (2016). Verdi av brukere av universitets- og høyskolebygg – Effekten av brukermedvirkning på brukerverdien (Masteroppgave). NTNU  
<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2409903>
- Irgens, E. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner: Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget
- Johannessen, Asbjørn, Line Christoffersen, and Per Arne Tufte. *Introduksjon Til Samfunnsvitenskapelig Metode*. 4. Utg. ed. Oslo: Abstrakt, 2010. Print.
- Johnson, J. (1998). Mixing Humans and Nonhumans Together: The Sociology of a Door-Closer. *Social Problems*, Volume 35, Issue 3, 1 June 1988, Pages 298-310
- Justesen, L. (2005). Dokumenter i nettverk i M. Järvinen & N. Mik-Meyer (red.) *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. København: Hans Reitzels forlag.
- Justesen, Lise., and Nanna. Mik-Meyer. *Kvalitative Metoder I Organisations- Og Ledelsesstudier*. 1 Utg. København: Hans Reitzel, 2010. Print.
- Justesen, Lise (2017) Analyser med aktør-nettverksteori, tilleggslitteratur MKL 120 (2017-2019)
- Krogh, G., Lillejord, S., Nonaka, I., & Ichijo, K. (2001). *Slik skapes kunnskap: Hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. Oslo: NKS forl.
- Latour, B. og S. Wooglar (1979): *Laboratory Life: The Social Construction og Scientific Facts*, Sage, London og Beverly Hills.
- Latour, B. (1992): *Where Are the Missing masses? The Sociology of a few mundane Artifacts*. I: Bijker Wiebe E., og J. Law (red.): *Shaping Technology/Holding Society*, MIT Press, Cambridge.
- Latour, B. (1999): *Pandora`s Hope. Essay on the Reality of Science Studies*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London.
- Latour, B (2005). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*, Oxford: Oxford University Press.
- Law, J. (1992): *Notes on the Theory of the Actor-Network: Ordering, Strategy, and Hetrogeneity*. *Systems Practice*, Vol 5, No 4, 1992.
- Law, J. (2009). *Actor Network Theory and Material Semiotics*, i B. Turner (red.) *The new Blackwell Companion to Social Theory*. Wiley-Blackwell.
- Lefdal, Else Margrethe, L. (2013). Innsikt, utsikt og oversikt. *Transparens og glassvegger i nye skoleanlegg*. *FORMakademisk*;6(1).

- Nonaka, I og Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company*. New York: Oxford University Press.
- Nordahl, Petter. (2004). Skolebyggprisen 2004. Utdannings- og forskningsdepartementets pris for beste skoleanlegg. Oslo: Norsk Form, Sekretariat for skolebyggprisen.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Gloucester: Smith
- Stoltz, K. K. (2019) Schools and learning spaces are to be built on scientific grounds. *A research-based framework for school architecture and learning space design*. International conference, Lisbon, 6-8 May 2019.
- Sørensen K. H. (2004) Tingenes samfunn: kunnskap og materialitet som sosiologiske korrektiver. *Sosiologi i dag*, 34(2)
- Thagaard, Tove. *Systematikk Og Innlevelse: En Innføring I Kvalitativ Metode*. 4. Utg. ed. Bergen: Fagbokforl, 2013. Print.
- [utdanningsspeilet.udir.no/2017/innhold/del-2/2-1-tal-pa-elevar-og-skolar/](https://utdanningsspeilet.udir.no/2017/innhold/del-2/2-1-tal-pa-elevar-og-skolar/)
- Valsø, M. (2019). *Fysisk lärmiljö : optimera för trygghet, arbetsro och lärande*. Lund: Studentlitteratur AB
- Vinje, E. (2011a). Baseskoledebatten i media - hvem mener hva og hvorfor? *FORMakademisk*, 4(1), 24-47. Lastet ned fra: <https://journals.hioa.no/index.php/formakademisk/article/view/383/628>
- Vinje, E. (2013). Kampen om skoleanlegget–historikken bak baseskolene? *FORMakademisk*, Vol.6 Nr.3 2013, Art.1, 1-20. Lastet ned fra: <https://journals.hioa.no/index.php/formakademisk/article/view/383/628>
- Yang, Rebecca J. ; Zou, Patrick X.W. ; Wang, Jiayuan (2016). Modelling stakeholder-associated risk networks in green building projects. *International Journal of Project Management*, January 2016, Vol.34(1), pp.66-81

## **Vedlegg 1: Samtykkeerklæring intervju**

### **Samtykkeerklæring for intervju ved masteroppgaven i kunnskapsledelse.**

*«Hvordan blir de ulike aktørenes interesser ivaretatt i en brukermedvirkningsprosess når en ny skole planlegges, og hvordan blir de samme interessene ivaretatt når konseptfasen er over og skolen skal bygges?»*

#### ***Beskrivelse av masteroppgaven***

Vi er en studentgruppe ved Nord Universitet som gjennomfører en master i kunnskapsledelse. Prosjektgruppen består av Geir Gran og Bjørn Tore Inderberg.

Masteroppgaven vår har som formål å se på brukermedvirkningen ved utvikling av en skole, der det også blir utfordret til samspillet mellom pedagogikken og arkitekturen. Vi ser for oss at konseptfasen er den fasen som er interessant, da det er i denne fasen at både byggherre, arkitekt og bruker av skolen sammen i en brukermedvirkningsprosess danner grunnlaget for hvordan NN skole blir utviklet.

Masteroppgaven går altså ut på å intervjuere deltakere fra både byggherre, arkitekt og bruker som var delaktig i konseptfasen ved utvikling av NN skole.

#### ***Frivillig deltakelse***

All deltagelse er frivillig, og du kan trekke deg når som helst. Vi bruker lydopptak og eventuelle notater underveis.

Du kan når som helst avslutte intervjuet eller trekke tilbake informasjon som er gitt under Intervju.

#### ***Anonymitet***

Masteroppgaven vil bli anonymisert. Det vil si at ingen andre enn studentgruppen vil vite hvem som er blitt intervjuet, og informasjonen vil ikke kunne tilbakeføres til deg.

Før intervjuet begynner ber vi deg om å samtykke i deltagelsen ved å undertegne på at du har lest og forstått informasjonen på dette arket og ønsker å delta.

#### ***Samtykke***

Jeg har lest og forstått informasjonen over og gir mitt samtykke til å delta i intervjuet.

---

Sted og dato

---

Signatur

## Vedlegg 2: Intervjuguide

Felles spørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Hva var din rolle i brukergruppen?	Mandat – mandat til brukergruppa
Hva var NN skole sin visjon, verdi og verdigrunnlag?	Har dette vært tema ved utvikling av konseptet for NN skole? Studietur? Hvilke skoler?
Hvordan ble prosessene og møtene i brukergruppen organisert og hvem var prosessleder i gruppen?	Fantes det møte-, beslutnings- og milepælsplan? Hvordan fungerte samarbeidet?
Hvordan har koblingen mellom pedagogikk og fysisk læringsmiljø blitt ivaretatt i brukergruppen ved utvikling av NN skole som konsept?	Har det vært eksterne pedagoger inne i prosessen ved utvikling av konseptet for NN skole?
Et skolebygg er et verktøy for læring, fremme læring	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gruppestørrelse</li> <li>• Arbeidsmåter</li> <li>• Trygghet</li> <li>• Sosial kompetanse</li> <li>• Fysiske møteplasser for elevene</li> <li>• Tilpassa opplæring</li> </ul>
21 Century Skills begynner å bli et kjent begrep for mange, var dette et tema for brukergruppen?	Hvis ja, på hvilken måte ble dette innarbeidet? <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kommunikasjon</li> <li>• Kreativitet</li> <li>• Samarbeid</li> <li>• Kritisk tenking</li> </ul>
Brukte brukergruppa ideer fra Læringsplakaten?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ▪ Gi alle elever mulighet til å utvikle sine evner og talent individuelt og i samarbeid med andre.</li> <li>• ▪ Stimulere til lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet.</li> <li>• ▪ Stimulere elevene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenking.</li> <li>• ▪ Stimulere elevene i personlig utvikling og i styrking av egen identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratisk forståelse og demokratisk deltagelse.</li> <li>• ▪ Legge til rette for elevmedvirkning og for at elevene kan</li> </ul>

	<p>gjøre bevisste valg av utdanning og fremtidig</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• arbeid.</li> <li>•   ▪ Fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter.</li> <li>•   ▪ Stimulere, bruke og videreutvikle kompetansen til den enkelte lærer.</li> <li>•   ▪ Medvirke til at lærere står frem som tydelige ledere og forbilder for elevene.</li> <li>•   ▪ Sikre at det psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse trivsel og læring.</li> <li>•   ▪ Legge til rette for samarbeid med hjemmet og at foreldre skal få medansvar i skolen.</li> <li>•   ▪ Legge til rette for å trekke inn lokalsamfunn i opplæringa på en meningsfylt måte.</li> </ul>
<p>Dersom et bygg skal fungere godt for lærerne og derigjennom gi et godt læringsutbytte for elevene, er det avgjørende at lærerne tilegner kunnskap om hvordan man kan organisere opplæring der. Har man jobbet med det i konseptfasen?</p>	<p>På hvilken måte i så fall?</p>

<b>Tilleggsspørsmål til skoleleder, pedagog 1 og pedagog 2</b>	<b>Oppfølgingsspørsmål</b>
Følte brukerne av skolen et eierskap til ferdig konsept?	Hvis ja, på hvilken måte? Ble lærerne hørt?
Hva var brukerne opptatt av? Det er lett å bli opptatt av kvadratmeter og min arbeidsplass	Var det areal eller skapning av fremtidens læringsmiljø som var fokus fra et brukerperspektiv?
Føler du at arkitekten forsto hvilken skole dere ønsket å skape?	Har dere hatt kontakt med arkitekten i ettertid?
Hva var den største utfordringen i konseptfasen sett i lys fra et brukerperspektiv?	
Har dere hatt noen evaluering av prosjektet?	
Navn 3 ting du er fornøyd/ikke fornøyd med i konseptfasen.	

<b>Tilleggsspørsmål til arkitekt</b>	<b>Oppfølgingsspørsmål</b>
Hadde arkitekten med seg ansatte eller innleide pedagoger inn i sin prosjekt-/arbeidsgruppe for å kunne samhandle arkitektur og pedagogikk ved utvikling av konseptet for NN skole?	Hvis nei, hvorfor ikke?
Hva var den største utfordringen i konseptfasen sett i lys fra et brukerperspektiv?	
Har dere hatt noen evaluering av prosjektet?	
Navn 3 ting du er fornøyd/ikke fornøyd med i konseptfasen.	

<b>Tilleggsspørsmål til prosjektleder</b>	<b>Oppfølgingsspørsmål</b>
Hvilken kunnskap besitter skoleeier ved koblingen mellom pedagogikk og arkitektur?	Hva mener skoleeier er svaret på fremtidens fysiske læringsmiljø?
Har konseptet for NN skole innfridd rådmannen og politikernes ambisjoner?	Hvis ja, hva er oppskriften for suksessen? Har brukermedvirkningen påvirket positivt og på hvilken måte?
Hva var den største utfordringen i konseptfasen sett i lys fra skoleeier sitt perspektiv?	
Har dere hatt noen evaluering av prosjektet?	

Navn 3 ting du er fornøyd/ikke fornøyd med i konseptfasen.	
--	--